

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ISSN 2312-8437

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Серія «Психологія»

ВИПУСК СОРОК ПЕРШИЙ

ДРОГОБИЧ
РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
ДДПУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
2017

УДК 009+1+4+15+93

Д 75

Рекомендовано до друку вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка
(протокол № 8 від 25.05.2017 р.)

Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Проблеми гуманітарних наук» Серія «Психологія» є фаховим виданням.

Для викладачів, науковців, студентів.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 21250-11050Р від 27.02.2015 року Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей. Наукові статті друкуються за авторськими варіантами. Думка редакційної колегії може не збігатися з думкою авторів.

Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія» / ред. кол. Надія Скотна (головний редактор), Р. Хавула (редактор серії) та ін. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. – Випуск сорок перший. – 222 с.

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2017
© Борисенко З., Дуб В.,
Хавула Р. та ін., 2017
© Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Надія Скотна, ректор Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, доктор філософських наук, професор, *головний редактор*; **Олена Галян**, кандидат психологічних наук, доцент, ДДПУ ім. Івана Франка; **Кузікова Світлана Борисівна**, доктор психологічних наук, професор, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка; **Ігор Галян**, кандидат психологічних наук, доцент, ДДПУ ім. Івана Франка; **Віктор Москалець**, доктор психологічних наук, професор, Прикарпатський Національний університет ім. Василя Стефаника; **Мирослав Савчин**, доктор психологічних наук, професор, ДДПУ ім. Івана Франка; **Тетяна Яблонська**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка; **Зоряна Ковальчук**, доктор психологічних наук, доцент, Львівський державний університет внутрішніх справ; **Хавула Роман**, *редактор серії «Психологія»*, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

**Зоряна БОРИСЕНКО,
Любов ГАВРИЩАК**

СУТНІСТЬ ТА МЕХАНІЗМИ ІНТЕРНЕТ-СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються питання сутності, чинників та механізмів соціалізаційних процесів у віртуальному середовищі. Зокрема, проаналізовані три напрями їх дослідження в плані кіберсоціалізації, віртуальної соціалізації та медіа-соціалізації. Виокремленні суб'єктивні та об'єктивні чинники соціалізації; соціальні і індивідуально-психологічні; макро-, мезо- і мікрочинники. Крім того, розглядаються механізми інтернет-соціалізації особистості – неусвідомлювані, усвідомлювані та окрема група механізмів, види інтернет-активності. Також описані типи регуляції життя особистості стосовно інтернет-середовища, тобто інтернет-активність.

Ключові слова: соціалізація, інтернет-соціалізація, кіберсоціалізація, медіасоціалізація, віртуальна соціалізація, інтернет-активність, механізми інтернет-соціалізації.

**Зоряна БОРИСЕНКО,
Любовь ГАВРИЩАК**

СУЩНОСТЬ И МЕХАНИЗМЫ ИНТЕРНЕТ-СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы сущности, факторов и механизмов социализационных процессов в виртуальной среде. В частности, проанализированы три направления их исследования в плане киберсоциализации, виртуальной социализации и медиасоциализации. Выделены субъективные и объективные факторы социализации: макро-, мезо- и микрофакторы. Кроме того, рассматриваются механизмы интернет-социализации личности: неосознанные, осознанные и отдельная группа механизмов. Также описаны типы регуляции жизни личности относительно интернет-среды, иными словами, интернет-активность.

Ключевые слова: соціалізація, інтернет-соціалізація, кіберсоціалізація, медіасоціалізація, вертуальна соціалізація, інтернет-активність, механізми інтернет-соціалізації.

Постановка проблеми. Зростання популярності Інтернету, виникнення у ньому нових видів діяльності, кіберкультури, соціальних мережеских спільнот свідчить про те, що інтернет-простір став новим середовищем соціалізації особистості. Неодноразовість його впливів на особистість проявляється у тому, що, по-перше, інтернет-простір дає можливість перенесення активності з реального простору у віртуальний, що, зі свого боку, веде до самореалізації особистості в нерозривному зв'язку з Інтернетом; по-друге, зняття багатьох табу у віртуальних, інформаційних середовищах в окремих випадках має наслідком формування девіантної особистості.

У психологічній науці проблематика соціалізації особистості в інтернет-просторі досліджена недостатньо. Спроба перенести модель соціалізації у реальному просторі на віртуальний простір не дає можливості зрозуміти психологічні закономірності соціалізації в інтернет-просторі через невизначеність віртуального простору Інтернету та його відмінностей від простору реального. Наукова проблема дослідження цього процесу полягає у виявленні загальних закономірностей, визначенні нормативності перебігу зазначеного процесу.

Аналіз останніх публікацій. Незважаючи на те, що поняття віртуального простору має досить широке значення: простір уявного (Ж. Лакан, М. Фуко, Ж. Дерріда, М.О. Носов), простір симулякрів (Ж. Бодрійяр, Ж. Делез), що дає підставу віднести до нього інформаційний простір загалом, медіапростір, простір мистецтва, літератури тощо, останні роки його тісно пов'язують з Інтернетом, який онтологічно обґрунтований прагненням людини створювати альтернативні світи (J. Suler, С.А. Дацюк). Отже, у нашій статті під віртуальним середовищем ми будемо розуміти інтернет-простір.

Гуманітарні дослідження віртуальної соціалізації, які беруть початок у соціологічних дослідженнях (С.В. Бондаренко, А.Б. Скуратов, А.В. Чистяков), звужуються до розгляду функціонування інтернет-спільнот, характеру взаємодії між ними та в їхніх межах

(А.О. Петренко-Лисак, Л.В. Ратунова), комунікативних аспектів взаємодії (О.І. Горошко, В.В. Жилкін, А.Л. Радкевич, Н.Д. Чеботарева) та мають суто соціологічний характер.

Психологічні дослідження у мережі Інтернету стосуються окремих особистісних характеристик користувачів, зокрема: збіднення емоційної сфери через відсутність тілесної представленості в мережі (D. Gunn, H. Petrie); особливостей когнітивної сфери (Б.М. Величковський, К. Кердиллан, Г. Грезійон та ін.), мотивації користувачів (О.М. Арестова, Л.М. Бабанін, О.Є. Войскунський, О.В. Смилова, П. Тейлор). У межах медіасоціалізації (О.П. Белінська, О.О. Тихомандрицька) Інтернет розглядається дослідниками як частина медіасередовища, йому надається статус інструменту соціалізації, досліджуються його агресивні впливи на особистість (Л.А. Найдьонова, О.В. Петрунько, Л.Г. Чорна), а сама людина розглядається як об'єкт соціалізації.

Визнаючи значущість цих досліджень, акцентуємо увагу на тому, що в них розглянуто окремі впливи інтернет-середовища на особистість, але це не дає змоги побачити цілісну картину соціалізації особистості в інтернет-просторі.

У дослідженнях вчених процеси віртуальної соціалізації, медіасоціалізації лише частково перетинаються з процесом соціалізації в інтернет-середовищі, що потребує введення нового поняття для позначення саме процесу соціалізації особистості в Інтернеті.

Віртуальна особистість користувача, на думку О.П. Белінської, Є.О. Горного та інших, є презентацією особистості в Інтернеті. У психології особливості віртуальної особистості були досліджені у зв'язку зі соціальною ригідністю користувачів (О.П. Белінська, А.Є. Жичкіна); компенсаторним прагненням з подолання об'єктивних чи суб'єктивних труднощів реального спілкування і взаємодії (Т. Келер, В. Фріндте); інтернет-залежністю (В.В. Посохова, К. Янг). Формування віртуальної особистості як ефект і результат соціалізації в інтернет-середовищі дослідниками враховано не було.

Незважаючи на науковий інтерес з боку психологів до інтернет-середовища, не з'ясовано суб'єктну активність самого користувача у ході соціалізації в інтернет-середовищі, не визначено механізми цієї соціалізації, не досліджено психологічні

умови, що призводять до формування девіантної особистості користувача в інтернет-середовищі. Недостатньо розглядався вченими, але потребує наукової уваги, той факт, що Інтернет впливає на різних користувачів неоднаково. Крім того, дослідження соціалізації в інтернет-просторі, як частини віртуального простору загалом, наближує до розуміння процесів соціалізації кожної людини у її власному просторі уявного, оскільки інтернет-середовище більш інструменталізоване.

Метою цієї статті є визначення теоретико-методологічні підходів до розгляду процесу соціалізації в інтернет-середовищі та аналізі чинників і механізмів інтернет-соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загалом на сьогоднішній час вивчення соціалізаційних процесів у віртуальному середовищі відбувається у трьох напрямках: дослідження кіберсоціалізації, медіасоціалізації та віртуальної соціалізації.

Відповідно для позначення соціалізаційних процесів, учені використовують такі поняття, як кіберсоціалізація, віртуальна соціалізація, медіасоціалізація.

Термін «кіберсоціалізація» ввів В.А. Плешаков і трактував його як процес якісних змін структури самосвідомості особистості, який відбувається під впливом і в результаті використання людиною сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій у контексті життєдіяльності [13]. Учений вважає, що кіберпростір стає новим віртуальним життєвим середовищем людини, з яким пов'язане виникнення нових очікувань, інтересів і цінностей, мотивів і цілей, потреб і установок, а також форм психологічної і соціальної активності. Кіберсоціалізація приводить до процесу засвоєння норм, правил, культури при взаємодії людини з комп'ютером та іншими технічними засобами.

Спорідненим до кіберсоціалізація є поняття інтернетизація, запропоноване М.М. Комаром. Інтернетизація – це процес підключення різних кібернетичних систем, у тому числі комунікаційних пристроїв та локальних мереж, до єдиного інформаційного інтернет-простору, що викликає приєднання та взаємодію унікальної свідомості людини з колективним інформаційним простором, як віртуальною реальністю [4].

Медіасоціалізація (О.П. Белінська, О.В. Петрунько) полягає у надбанні особистістю соціального досвіду переважно на основі

штучних і неприродних медіарепрезентацій, в умовах браку участі в цьому процесі соціалізуючого оточення. Інакше кажучи, соціалізація дитини розгортається як медіасоціалізація, а культурно-просвітницьку, освітньо-виховну та соціалізаційну функції, які досі виконували традиційні інститути соціалізації (сім'я, референтні групи, навчально-виховні заклади, держава, церква), отримують медіа канали [10]. Часто це середовище є досить агресивним стосовно людини.

Дослідниками третього напрямку для позначення соціалізації у віртуальному середовищі обрано дефініцію віртуальна соціалізація (А.В. Чистяков, В.Т. Циба) [14, 15]. Незважаючи на широту поняття, вчені звужують межі віртуального простору взагалі, до віртуального простору Інтернету як простору, створеного машинами. Наприклад, А.В. Чистяков під віртуальною соціалізацією розуміє процес входження (інтеграцію) користувача в соціокультурне середовище за допомогою освоєння технологій комунікації, інформаційної культури, соціальної навігації, інформаційної грамотності, а також соціальних норм, цінностей і рольових вимог. Індикаторами соціалізації постають рівні електронної грамотності й інформаційної культури індивіда. У своїх працях дослідник зазначає, що у кіберпросторі люди взаємодіють не тільки між собою, але й з програмними артефактами, що відрізняє віртуальну систему взаємодій від реальної. Крім того, вчений зазначає, що у кіберпросторі присутні соціальні інститути, ступінь важливості яких визначається впливом на формування відносин, статусів і ролей комунікантів [14]. Крім того, В.Т. Циба акцентує увагу на тому, що багатоаспектність кіберпростору уможливило розглядати різні соціальні об'єкти в єдиному смисловому просторі [15].

У дослідженнях Л.В. Ратунової під віртуальною соціалізацією розуміється формування певного образу людини в інтернет-просторі. Як простір первинної соціалізації особистості Л.В. Ратунова визначає «відкриті майданчики» – «ВКонтакте», «Однокласники» та інші інтернет-проекти. Дослідниця вказує на втрату інтересу до вивчення такої форми соціалізації й акцентує увагу на інтелектуальних співтовариствах – «інтелектуальних сектах», які трансформують інформацію у знання [12].

Наступна група дослідників найближче підійшла до визначення поняття інтернет-соціалізації (А.Б. Скуратов, В.В. Жилкін). А.Б. Скуратов у своїх дослідженнях локальних інтернет-співтовариств вперше визначає віртуальну соціалізацію як процес залучення учасника до соціокультурного середовища локального інтернет-співтовариства через розуміння соціальних норм, цінностей і вимог конкретного інтернет-ком'юніті, а також засвоєння технологій комунікації, соціальної навігації й електронної грамотності [2].

У дослідженнях А.Л. Радкевича поняття віртуальна соціалізація замінюється спорідненим поняттям соціальних інтернет-практик, які становлять сукупність рутинних дій і звичних способів поведінки, пов'язаних з використанням Мережі для розв'язання проблем і задоволення різних потреб.

Існує декілька підстав для класифікації чинників соціалізації. Дослідники виокремлюють суб'єктивні й об'єктивні чинники соціалізації; соціальні і індивідуально-психологічні; макро-, мезо- і мікрочинники; біологічні, фізичні, культурні, групові, індивідуальні тощо.

Ми вважаємо, що такий розподіл є занадто широким, тому вважаємо за потрібне виділити дві групи: соціальні та індивідуально-особистісні. Соціальні чинники відображають соціально-культурний аспект соціалізації, етнічну, історичну, культурну специфіку; індивідуально-особистісні чинники стосуються психологічних особливостей індивідів, що сприяють різному засвоєнню ними соціального досвіду.

Згідно з точкою зору В.А. Плешакова, інтернет-середовище виступає як простір функціонування інформаційного суспільства, і є за сутністю мегачинником інтернет-соціалізації.

Макрочинником інтернет-соціалізації можна визначити соціальні мережі, поштові сервіси, пошукові системи інтернет-середовища, файлообмінні мережі, масові багатокористувацькі онлайн-ігри, блогосферу [11].

Мегачинниками є вікі-проекти та інтернет-словники як загальнодоступні мультимовні універсальні інтернет-енциклопедії; інтернет-телебачення та інтернет-радіо, інтернет-магазини, інтернет-аукціони і електронні платіжні системи, засоби миттєвого обміну повідомленнями і чати, ігри онлайн.

До числа мікрочинників інтернет-соціалізації віднесено персональну зону кіберпростору як результат життєдіяльності та самопрезентації в кіберпросторі; ігровий персонаж у комп'ютерній грі.

Стосовно механізмів, що ініціюють процес соціалізації, у соціальній психології існує кілька точок зору. Аналіз В.В. Москаленко дав змогу розподілити всі наявні механізми соціалізації на три групи: неусвідомлювані (навіювання, наслідування, ідентифікація); усвідомлювані (референтна група, авторитет, популярність); окрема група механізмів, зокрема, заохочення, покарання [9].

На необхідність визначення першої групи механізмів соціалізації вказав З. Фройд, який стверджував, що людина проходить шлях від індивіда до соціальної особистості завдяки механізмам копіювання, ідентифікації, навіювання, почуття сорому і почуття провини. Вчений вважав, що імітація (копіювання) – це усвідомлена спроба дитини копіювати модель поведінки, а ідентифікація – це спосіб усвідомлення приналежності до конкретної спільності. Це позитивні механізми соціалізації, позаяк вони націлені на засвоєння певного типу поведінки. На відміну від двох попередніх механізмів соціалізації, почуття сорому і почуття провини, на думку Фройда, є негативними механізмами соціалізації, оскільки вони пригнічують і забороняють певні зразки та форми поведінки. Такої ж точки зору дотримувалися Г. Тард, Н. Смелзер [13].

К. Мозер уважав, що механізмом соціалізації є пристосування або акомодация до вимог середовища. Таким чином, зазначені механізми забезпечують придатну адаптацію людини до навколишнього середовища і соціуму [8].

Особистість засвоює соціальний досвід за допомогою певних механізмів у процесі різних видів спілкування (масового, групового, міжособистісного, ділового, неформального), під впливом засобів масової інформації, культури [13], зокрема механізмів соціальної фасілітації (W. Allport; Dashiell, P. Зайонц) і конформності (Ф. Крачфільф, І.С. Кон, А.П. Сопіков).

Конструювання соціальної реальності передбачає невизначеність як цінність, а неузгодженість властивостей людини і вимог суспільства – як джерело соціальної динаміки. Особистість наділяється власною активною роллю у соціалізації.

Основні психологічні механізми соціалізації особистості у реальному середовищі, зокрема, копіювання, ідентифікація, наслідування, соціальна фасілітація, конформність лише частково пояснюють перебіг процесу соціалізації в інтернет-середовищі. Зазначених механізмів може бути недостатньо для ініціювання процесу інтернет-соціалізації, оскільки інтернет-соціалізація частіше відбувається за рахунок активності самої особистості.

Передовсім мова йде про механізм самовираження, який може бути віднесений до групи неусвідомлених механізмів. Самовираження має біологічну природу, у його основі лежить статева потреба. Механізм самовираження сприяє у духовній сфері породженню естетичних потреб: прагнення до краси, гармонії, симетрії, порядку. Критерієм краси і гармонії є оцінка навколишніх, тому головною ознакою потреб у самовираженні виступає прагнення подобатися іншим, отримувати їхню високу оцінку.

Для аналізу проблеми самовираження К.О. Абульханова пропонує таку індикацію активності: неадекватність, своєчасність або несвоєчасність. Одиницями для визначення типів активності вчена визначає стійкість – нестійкість, впевненість – невпевненість, вираженість – невираженість.

Згідно з ціннісно-часовою логікою особистості, виокремлює чотири типи регуляції її життя. Розглянемо кожен із них стосовно інтернет-середовища, тобто інтернет-активність.

1. Стихійно-буденний тип регуляції часу життя. Особистість з таким типом регуляції життя характеризується ситуативністю поведінки, плінністю життя, відсутністю особистісної ініціативи, перебуває у залежності від подій і обставин життя, не встигає за часом, не може організувати послідовність подій, програмувати наступ, запобігти здійсненню. Стосовно інтернет-середовища цей тип регуляції життя притаманний звичайним користувачам, які відвідують Інтернет ситуативно. Їхня поведінка характеризується втратою мети відвідування: зайшов до Інтернету за пошуком інформації для реферату, побачив новинні банери – почав мандрувати новинами, потім іншими місцями, втрачаючи час і початкову мету.

2. Функціонально-дієвий тип регуляції часу життя. Користувачі такого типу активні, організують перебіг подій, спрямовують їх хід, домагаючись ефективності. Однак ініціатива охоплює

тільки період перебігу подій, але не їх об'єктивні чи суб'єктивні наслідки. Відсутня відповідальність як пролонгована регуляція активності. Особистість співвідноситься з часом події, а не тимчасовою логікою розвитку зовнішніх і внутрішніх тенденцій. До таких користувачів можуть бути віднесені науковці, які користуються пошуковими сайтами, гравці РПГ, спілкувачі соціальних мереж.

3. Споглядальне ставлення до часу життя. Користувачі зазначеного типу не проявляють ініціативи, як слід, мало користуються можливостями Інтернету. Найбільша активність проявляється у вигляді навішування інформації, яка сподобалася на сторінки інших користувачів та надання посилань. Загалом активність таких користувачів низька, так само як і відповідальність за свої вчинки. Проявляється у пасивній регуляції, відсутності ініціативи і відповідальності. Для такого типу особистості характерне сприйняття складності і суперечливості життя. Але заглибленість і тонкість розуміння пролонгованих тенденцій заважає знайти адекватний час і місце для прояву власної активності.

4. Творчо-перетворювальний тип регуляції часу життя. Такий тип життя притаманний хакерам, творцям РКГ (рольової користувацької гри), творчим особистостям. Особистість такого типу характеризується оптимальним поєднанням глибокого проникнення у суспільні тенденції, тривалою життєвою перспективою, чіткою життєвою концепцією і позицією, яка послідовно реалізується. Тут має місце оволодіння особистістю часом життя, його свідомо практична творча регуляція [1].

А.І. Лучинкіна виділяє ще і п'ятий тип регуляції життя саме в інтернет-середовищі – соціально- і особистісно-конструювальний. До зазначеного типу належать особистості, які в інтернет-середовищі проживають не одне, а кілька життів, за рахунок конструювання нових віртуальних ідентичностей та їхнього соціального простору. Основна характеристика зазначеного типу регуляції життя – віртуальність. Особистість зазначеного типу може одночасно конструювати декілька ідентичностей з різними стратегіями поведінки, життєвими перспективами, гендерною, політичною або іншою приналежністю. Треба визначити, що для конструювання і подальшого активного існування створеної віртуальної ідентичності вже недостатньо однієї життєвої стратегії.

Саме тому однією з характеристик особистості цього типу є включеність і здатність утримувати одночасно у свідомості декілька стратегій поведінки [6].

Залишається питання про те, що примушує людей до користування Інтернетом. Мотив, безумовно, полягає в зацікавленості. Але не можна забувати і про неусвідомлений механізм соціалізації, який забезпечує формування інтересу, а саме механізм включеності людини до системи соціальних образів і норм культури.

Уперше включеність як механізм соціальної взаємодії у своїх працях розглянув Б.Ф. Ломов [7], який стверджував, що включеність як механізм соціалізації має тільки об'єктивну сторону. Отже, людина не вибирає родину, шкільний клас, неформальне об'єднання за місцем проживання. Це все дається як об'єктивна дійсність і забезпечує зміст соціалізації. Проте групу для спілкування, діяльності в інтернет-просторі особистість вже може вибрати самостійно. У межах концепції Б.Ф. Ломова питання щодо проявів власної активності не розглядаються.

К. Мозер визначає включеність як індивідуальний внутрішній стан активізації, який має різну інтенсивність, спрямований на різні об'єкти і має різну тривалість. У структурі включеності дослідником визначається емоційна (переживання емоцій при здійсненні активності, пов'язаних з об'єктом і самим суб'єктом); когнітивна (уявлення, думки, переконання щодо об'єкта активності) та поведінкова складові (форми і кількісні характеристики реалізованої активності) [8].

Ми вважаємо, що механізм включеності може бути реалізований по-різному, зокрема, реально, віртуально, дистанційно або безпосередньо. У реальному просторі результатом соціалізації виступає особистість як соціальна якість індивіда. Проявами цієї якості є дії, вчинки, інтелектуальні, емоційні і вольові психологічні властивості людини. Проте позитивний або негативний знак зазначених дій визначається характером включеності, особистісною активністю. У віртуальному просторі Інтернету основний акцент перекладається на особистісну активність, а саме на суб'єктно-активну складову механізму включеності. Отже, особистість не тільки проявляє власну активність до приєднання до

норм інтернет-тусовки, а й сама вибирає, змінює, створює норми, тусовки.

Таким чином, на відміну від реального простору, в ході інтернет-соціалізації особливого значення набуває особистісна активність як внутрішній суб'єктивний фактор соціалізації. Однак серед основних психологічних механізмів соціалізації особистості (копіювання, ідентифікація, наслідування, соціальна фасилітація, конформність) механізмів, які враховували б внутрішню активність особистості, немає. На нашу думку, в інтернет-середовищі особистість проявляє власну активність у ставленні до справи, вчинку за допомогою механізму самовираження. Цей механізм присутній і в реальному просторі, проте в інтернет-середовищі він набуває найбільшої актуальності і стає провідним. Ми вважаємо, що зазначений механізм лежить в основі конструювання віртуальної особистості користувачем та її соціального простору. У реальному просторі особистість не вибирає родину, шкільний клас, неформальне об'єднання. Усе це дається як об'єктивна реальність і забезпечує зміст соціалізації. Проте групу для спілкування, діяльності в інтернет-просторі особистість вже може вибрати самостійно. Користувач презентує себе в інтернет-просторі, встановлює свої зв'язки з віртуальним середовищем, обирає напрями діяльності у ньому, створює свою історію, обирає ім'я. Ми вважаємо, що входження до соціального середовища Інтернету відбувається завдяки механізму включеності, зокрема його суб'єктивної складової, яка реалізується в активному залученні особистості до Інтернету.

Подальше дослідження з означеної теми ми плануємо проводити в аспекті вивчення структури процесу інтернет-соціалізації особистості, етапів та зміни світогляду особистості у ході інтернет-соціалізації з метою формування віртуальної особистості у процесі інтернет-соціалізації.

Література

1. Абульханова К.А. О путях построения типологии личности / К.А. Абульханова // Психологический журнал. – М., 1993. – Том 4. – № 1. – С. 14–29.
2. Горошко Е.І. Комунікативний простір Інтернет як об'єкт соціокультурного аналізу / Е.І. Горошко // Вісник Одеського національного

університету. – Серія «Соціологія і політичні науки». – Одеса, 2010. – Т. 15. – Вип. 14. – С. 130–136.

3. Завацька Н.С. Особливості цілісного адаптаційного процесу особистості у соціальних системах та інтернет-мережі / Н.С. Завацька // Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2013. – № 1 (30). – С. 4–11.

4. Комар М.Н. Ценности в условиях виртуальной реальности / М.Н. Комар // Перспективы. – 2005. – № 1 (29). – С. 127–132.

5. Кудашкіна О.З. Кіберсоціалізація як новий вид соціалізації у віртуальному середовищі / О.З. Кудашкіна // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 1. – С. 12–18.

6. Лучинкіна А.І. Психологічні аспекти віртуальної соціалізації / А.І. Лучинкіна // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету ім. І. Огієнка. – Вип. 14. – 2011. – С. 445–455.

7. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии / С. Милграм. – СПб. : «Питер», 2000. – 336 с.

8. Мозер К. Психология маркетинга и рекламы / К. Мозер. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. – 380 с.

9. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу : [навчальний посібник] / В.В. Москаленко. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.

10. Петрунько О.В. Медіасоціалізація, або Соціалізація з медіа замість соціалізації з дорослими / О.В. Петрунько // Психологічні перспективи: спецвипуск. – Луцьк, 2010. – С. 103–113.

11. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека : [монография] / В.А. Плешаков ; под общ. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. А.В. Мудрика. – М. : МПГУ; «Номо Cyberus», 2011. – 400 с.

12. Ратунова Л. Личность и виртуальная социализация [Электронный ресурс] / Л. Ратунова. – Режим доступа : <http://wiki.iteach.ru/index.php>.

13. Смелзер Н. Социализация: основные проблемы и направления исследований / Н. Смелзер // Социальная психология : хрестоматия / сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2003. – С. 327–349.

14. Циба В.Т. Системна соціальна психологія : [навчальний посібник] / В.Т. Циба. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 328 с.

15. Чистяков А.В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций: социокультурный анализ : дисс. ... д-ра социологических наук : 22.00.06 / А.В. Чистяков ; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д., 2006. – 278 с.

References

1. Abulkhanova, K.A. (1993). O putyakh postroeniya tipologii lichnosti [Ways of construction of person's typology]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 1, Vol. 4, 14–29 [in Russian].
2. Horoshko, E.I. (2010). Komunikativnyi prostir Internet yak ob'ekt sotsiokulturnoho analizu [Internet communicative space as an object of socio-cultural analysis]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia «Sotsiologhiia i politychni nauky» – Bulletin of Odessa National University. Series «Sociology and Political Science»*. (Vol. 15, Issue 14), (pp. 130–136). Odesa [in Ukrainian].
3. Zavatska, N.Ye. (2013). Osoblyvosti tsilisnoho adaptatsiinoho protsesu osobystosti u sotsialnykh systemakh ta internet-merezhi [Features of person's holistic adaptation process in social systems and Internet-network]. *Teoretychni i prykladni problemy psykhologii: zbirnyk naukovykh prats Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu im. V. Dali – Theoretical and applied problems of psychology: Collection of scientific works of the East Ukrainian National University. V. Dal, 1* (30), 4–11. Luhansk: Vyd-vo «Noulidzh» [in Ukrainian].
4. Komar, M.N. (2005). Tsennosti v usloviyakh virtualnoy realnosti [Values in the conditions of virtual reality]. *Perspektivy – Perspectives*, 1 (29), 127–132 [in Russian].
5. Kudashkina, O.Z. (2011). Kibersotsializatsiia yak novyi vyd sotsializatsii u virtualnomu seredovyshchi [Cybersocialization as a new type of socialization in a virtual environment]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social Pedagogy: Theory and Practice*, 1, 12–18 [in Ukrainian].
6. Luchynkina, A.I. (2011). Psykholohichni aspekty virtualnoi sotsializatsii [Psychological aspects of virtual socialization]. *Problemy suchasnoi psykhologii: zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho universytetu im. I. Ohienka – Problems of modern psychology: Collection of scientific works of the Kamyanets-Podolsky university named after them. I. Ogienko*, (Issue 14), (pp. 445–455) [in Ukrainian].
7. Milgram, S. (2000). *Eksperiment v sotsialnoy psikhologii [Experiment in social psychology]*. Saint Petersburg: «Piter» [in Russian].
8. Mozer, K. (2004). *Psikhologiya marketinga i reklamy [Psychology of marketing and advertising]*. Kharkov: Izd-vo Gumanitarnyy Tsentr [in Russian].
9. Moskalenko, V.V. (2007). *Psykhologhiia sotsialnoho vplyvu [Psychology of social influence]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
10. Petrunko, O.V. (2010). Mediasotsializatsiia, abo Sotsializatsiia z media zamist sotsializatsii z doroslymy [Media socialization or Socialization from the media instead of socialization with adults]. *Psykhologichni*

perspektyvy: Spetsvyпуск – Psychological Perspectives: Special Issue, (pp. 103–113). Lutsk [in Ukrainian].

11. Pleshakov, V.A. (2011). *Teoriya kibersotsializatsii cheloveka [The theory of human cyber socialization]*. A.V. Mudrik (Ed.). Moskva: MPGU; «Homo Cyberus» [in Russian].

12. Ratunova, L. *Lichnost i virtualnaya sotsializatsiya [Personality and virtual socialization]*. Retrieved from <http://wiki.iteach.ru/index.php> [in Russian].

13. Smelzer, N. (2003). Sotsializatsiya: osnovnye problemy i napravleniya issledovaniy [Socialization: the main problems and directions of research]. In E.P. Belinskaya, O.A. Tikhomandritskaya (Eds.), *Sotsialnaya psikhologiya – Social psychology*, (pp. 327–349). Moskva: Aspekt Press [in Russian].

14. Tsyba, V.T. (2006). *Systemna sotsialna psykhohohiia [System social psychology]*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].

15. Chistyakov, A.V. (2006). Sotsializatsiya lichnosti v obshchestve Internet-kommunikatsiy: sotsiokulturnyy analiz [Socialization of personality in the society of Internet communications: socio-cultural analysis]. *Doctor's thesis*. Rostov-na-Donu [in Russian].

Тарас ГАВРИЛИШИН

ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена вивченню питання тривожності в учнів-ліцеїстів при зміні соціальних відносин, які представляють для них деколи труднощі. Тривожний стан, емоційна напруженість, пов'язані головним чином з появою нового колективу, педагогів, нового стилю навчальної діяльності і ритму життя. Така тривога є дифузною і поведінково може виявлятися у загальній дезорганізації діяльності, що порушує її спрямованість і продуктивність.

Ключові слова: тривожність, емоційна напруженість, тривожні ситуації, дезорганізація діяльності, невротичні риси особистості, рівні тривожності.

Тарас ГАВРИЛИШИН

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРИВОЖНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена изучению вопроса тревожности в учеников-лицейстов при изменении социальных отношений, представляющих для них иногда трудности. Тревожное состояние, эмоциональное напряжение, связаны главным образом с появлением нового коллектива, педагогов, нового стиля учебной деятельности и ритма жизни. Такая тревога – диффузная и поведенчески может выявляться в общей дезорганизации деятельности, нарушающей ее направленность и продуктивность.

Ключевые слова: тревожность, эмоциональная напряженность, тревожные ситуации, дезорганизация деятельности, невротические черты личности, уровни тревожности.

Постановка проблеми. Сьогодні в навчальних закладах збільшилася кількість тривожних учнів, що відрізняються підви-

щеним занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю. Виникнення і закріплення тривожності пов'язане із незадоволенням вікових потреб дитини. Стійкою тривожність стає в юнацькому віці, що обґрунтовується особливостями «Я-концепції», ставленням до себе. Закріплення і посилення тривожності відбувається за механізмом «замкнутого психологічного кола», що веде до накопичення і поглиблення негативного емоційного досвіду, який, породжує зі свого боку негативні прогностичні оцінки і визначає багато в чому модальність актуальних переживань, сприяє збільшенню і збереженню тривожності.

Тривожність має яскраво виражену вікову специфіку, що виявляється в її джерелах, змісті, формах прояву, компенсації і захисті. Для кожного вікового періоду існують певні області, об'єкти дійсності, які викликають підвищену тривогу юнацтва, незалежно від наявності реальної загрози або тривожності. Ці «вікові піки тривожності» є наслідком найзначніших соціогенних потреб.

У цих «вікових піках тривожності» тривожність виступає як неконструктивна, що викликає стан паніки, смутку. Учень починає сумніватися у своїх здібностях і силах. Але тривога дезорганізовуватиме не тільки навчальну діяльність, а й починає руйнувати структури особистості. Тому знання причин виникнення підвищеної тривожності, створення і своєчасне проведення корекційно-розвивальної роботи, яка сприяє зниженню тривожності і формує адекватну поведінку учнів дітей, є завжди актуальною.

Мета дослідження – вивчення проблеми тривожності у старшому шкільному віці.

Об'єкт дослідження – прояви тривожності в учнів старшого шкільного віку, у нашому випадку, ліцеїстів.

Предмет дослідження – причини виникнення тривожності у старшому шкільному віці та їх прояви.

Комплекс **методів** дослідження представлений такими групами:

– аналіз і узагальнення психологічних і педагогічних джерел з проблеми дослідження тривоги у школярів; експеримент, з виявлення яскраво вираженої тривожності в учнів старшого шкільного віку, у нашому випадку – ліцеїстів;

- констатувальні і контрольні експерименти, спрямовані на виявлення рівня тривожності, а також фіксацію результатів, досягнутих після проведення корекційно-розвивальних занять;
- методи якісного і кількісного аналізу емпіричних даних.

У нашому дослідженні брали участь 52 учні Дрогобицького ліцею ім. Івана Франка. До контрольної та експериментальної групи увійшли по 26 ліцеїстів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку Н. Араkelова, Н. Шишкова зміна соціальних відносин викликає у деяких школярів, незалежно від віку, значні труднощі. Тривожний стан, емоційна напруженість, пов'язані головним чином з відсутністю знайомих для учня людей, зі зміною навколишнього оточення, звичних умов і ритму життя [2, 18].

Такий психічний стан тривоги прийнято визначати як генералізоване відчуття неконкретної, невизначеної загрози. Очікування небезпеки, що насувається, поєднується з відчуттям невідомості. У відмінності від схожих з нею емоцій страху, тривога не має певного джерела. Як вказує Л. Матвеева вона дифузна і поведінково може виявлятися у загальній дезорганізації діяльності, що порушує її спрямованість і продуктивність [9, 15].

О. Бодальов, В. Столін виокремили дві великі групи ознак тривоги: перша – фізіологічні ознаки, що протікають на рівні соматичних симптомів і відчуттів; друга – реакції, що протікають в психічній сфері. Складність опису цих проявів полягає у тому, що всі вони окремо і навіть в певній сукупності можуть супроводжувати не тільки тривогу, але й інші стани, наприклад, відчай, гнів і навіть радісне збудження [6, 58]. На думку авторів, психологічні і поведінкові реакції тривоги ще більш різноманітні, химерні і неочікувані. Такі слабковиражені прояви тривоги, як відчуття занепокоєння, невпевненості, у правильності своєї поведінки є невід'ємною частиною емоційного життя будь-якої людини. Учні, як недостатньо підготовлені до подолання тривожних ситуацій, часто вдаються до брехні, фантазій, стають неухважними, розсіяними, соромливими.

Звичайно, тривога є перехідним станом, вона слабшає, щойно людина реально зіштовхується з очікуваною ситуацією і починає орієнтуватися та діяти. Проте буває і так, що очікува-

ння, яке породжує тривогу, затягується, і тоді вже потрібно говорити про тривожність [1, 64 – 66].

Тривожність як стійкий стан перешкоджає ясності думки, ефективності спілкування, заповзятливості, створює труднощі при знайомстві з новими людьми. Загалом, тривожність є суб'єктивним показником неблагополуччя учня. Але щоб вона сформувалася, він повинен накопичити багаж невдалих, неадекватних способів подолання стану тривоги. Саме тому для профілактики тривожно-невротичного стану розвитку особистості необхідно допомагати дітям знаходити ефективні способи, за допомогою яких вони могли б навчитися справлятися з хвилюванням, невпевненістю та іншими проявами емоційної нестійкості.

На думку К. Хорні, відчуття тривоги може викликати все, що порушує у школяра відчуття впевненості, надійності у взаємостосунках з навколишніми. З метою переборення страху, занепокоєння, відчуття безпорадності й ізоляції, у індивіда з'являються «невротичні» потреби, які Хорні називає невротичними рисами особистості, засвоєними у результаті поганого досвіду і виробляє свою систему поведінки у ставленні до інших людей. Особа стає злою, агресивною, замкнутою, або намагається отримати владу над іншими, щоб компенсувати відсутність любові. Проте така поведінка не призводить до успіху, навпаки, вона ще більше загострює конфлікт і підсилює безпорадність та страх [10, 48].

Що стосується педагогічного процесу, то відчуття тривоги неминуче супроводжує навчальну діяльність учня у будь-якій, навіть найкращій школі. Однак, сама ситуація пізнання чогось нового, невідомого, ситуація розв'язання задачі, коли потрібно докласти зусилля, щоб незрозуміле стало зрозумілим, завжди приховує у собі невизначеність, суперечність, а отже, і привід для тривоги [7, 37 – 38]. Повністю зняти стан тривоги, можна лише усунувши всі труднощі пізнання, що нереально, та й не потрібно.

Проте в значній частині випадків ми маємо справу з деструктивним проявом тривоги. Диференціювати ж конструктивну тривогу від деструктивної достатньо складно, і не можна тут орієнтуватися тільки на формальні результати навчальної діяльності. Якщо тривога примушує дитину краще вчитися, це зовсім не гарантія конструктивності її емоційних переживань. Робота в

стані значного перенапруження душевних сил здатна принести лише короточасний ефект, який надалі обернеться емоційним зривом, розвитком шкільного неврозу, іншими небажаними наслідками [3, 27].

З досвіду роботи Г. Бреслав зауважує, що зазвичай не тільки тривога служить причиною порушень в поведінці. Існують й інші механізми відхилення в розвитку особистості учня. Проте, психологи стверджують, що велика частина проблем, з приводу яких до них звертаються вчителі, батьки, учні, у своїй основі пов'язана з тривожністю школяра [5, 111 – 113].

Е. Козлова стверджує, що суперечливі душевні стани школяра можуть бути викликані: суперечливими вимогами до нього, що витікають з різних джерел; неадекватними вимогами, невідповідними можливостями і прагненнями дитини; негативними вимогами, що принижують почуття дитини. У всіх трьох випадках виникає відчуття «втрати опори», втрати міцних орієнтирів у житті, невпевненості в навколишньому світі [8, 18].

М. Бітякова вказує, що стиль діяльності, зокрема, встановлений авторитарним педагогом, тобто високий темп заняття, що тримає учня в постійній напрузі протягом довгого часу, породжує страх не встигнути або зробити неправильно. Дисциплінарні заходи, вжиті таким педагогом, найчастіше зводяться до осуду, криків, негативних оцінок, покарань. Непослідовний вчитель викликає тривожність учня тим, що не дає йому можливості прогнозувати власну поведінку. Постійна мінливість вимог вчителя, залежність його поведінки від настрою, емоційна лабільність спричиняють розгубленість у школяра, неможливість вирішити, як слід поводитись в тому або іншому випадку [4, 77 – 79].

Отже, у нашому дослідженні нас цікавить прояв тривожності як реакції на зовнішній світ, тобто виникнення тривожності з соціальних умов життя. Ліцеїсти, вчорашні учні шкіл, включаються у нові соціальні стосунки змінюючи навчальний заклад, педагогів, класний колектив, а тому поява і протікання адаптації до нових умов навчально-виховного процесу часто спричиняють виникнення тривоги у частини учнів. Вивчення цієї проблема є завданням нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Для виявлення старших учнів з яскраво вираженою тривожністю нами були використані Методика

«Вимірювання рівня тривожності Тейлора» і «Тест шкільної тривожності Філіпса».

Методика «Вимірювання рівня тривожності Тейлора» (адаптована Т.А. Немчиним).

Методика призначена для вимірювання рівня тривожності.

Опитувальник складається з 50 тверджень. Він може пред'являтися досліджуваному або списком, або як набір карток з твердженнями.

Підраховується кількість відповідей досліджуваного, що свідчать про тривожність.

Оцінка 40 – 50 балів розглядається як показник дуже високого рівня тривожності, 25 – 40 балів свідчать про високий рівень тривожності, 15 – 25 балів – про середній (з тенденцією до високого) рівень, 5 – 15 балів – про середній (з тенденцією до низького) рівень, і 0 – 5 балів – про низький рівень тривожності.

Таблиця 1

Показники тривожності за методикою Тейлора

	Дуже високі показники тривожності	Високі показники тривожності	Середній, з тенденцією до високого, показник тривожності	Середній, з тенденцією до низького, показник тривожності	Низький рівень тривожності
Кількість досліджуваних, %	3 %	40 %	23 %	32 %	2 %

Результати, одержані після проведення методики, показали, що 43 % досліджуваних мають дуже високі і високі показники рівня тривожності.

Далі був проведений «Тест шкільної тривожності Філіпса», що дає змогу вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаний з навчальним закладом у старшокласників.

Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися ліцеїстам, а можуть і пропонуватися письмово. На кожне питання вимагається однозначно відповісти «Так» чи «ні».

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Відповіді, що не збігаються з ключем, – це прояви тривожності. При обробці підраховується:

1. Загальне число розбіжностей по всьому тесту. Якщо воно більше 50 %, можна говорити про підвищену тривожність учня, якщо більше 75 % від загального числа питань тесту – про високу тривожність.

2. Число збігів по кожному з 8 фактів тривожності, виділених в тесті. Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку. Аналізується загальний емоційний внутрішній стан ліцеїста, що багато в чому визначається наявністю тих або тих тривожних синдромів (чинників) і їх кількістю.

Змістовна характеристика кожного синдрому (чинника):

1. Загальна тривожність у навчальному закладі – загальний емоційний стан учня, пов'язаний з різними формами її включення у життя ліцею.

2. Переживання соціального стресу – емоційний стан юнака, на фоні якого розвиваються його соціальні контакти (передовсім – з однолітками).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий психічний фон, що не дозволяє старшокласникові-ліцеїсту розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т.д.

4. Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо – публічної) знань, досягнень, можливостей.

6. Страх не відповідати очікуванням навколишніх – орієнтація на важливість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок, що даються навколишніми, очікування негативних оцінок.

7. Низька фізіологічна опірність стресу – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність учня до ситуацій стресогенного характеру, підвищують вірогідність неадекватного деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

8. Проблеми і страхи у стосунках з викладачами – загальний негативний емоційний фон стосунків з дорослими у ліцеї, що знижує успішність.

Таблиця 2

Показники тривожності за методикою Філіпса

№ п/п	Чинники тривожності	Кількість досліджуваних у відсотках
	Загальна тривожність у ліцеї	14 %
	Переживання соціального стресу	3 %
	Фрустрація потреби в досягненні успіху	7 %
	Страх самовираження	18 %
	Страх ситуації перевірки знань	18 %
	Страх не відповідати очікуванням навколишніх	27 %
	Низька фізіологічна опірність стресу	18 %
	Проблеми і страхи у стосунках з викладачами	14 %

Використовуючи означену методику, ми розглядали не загальний показник тривожності, а кожен параметр окремо, тому кожен параметр був для нас інформативним, і певним чином наштовхував на виявлення причин виникнення тривожності.

Аналізуючи результат дослідження, ми помітили, що у більшій кількості старшокласників-ліцеїстів чинником високої тривожності виявився страх не відповідати очікуванням навколишніх. Тому було зроблено припущення, що причиною виникнення тривожності у цій групі є порушення у системі взаємодії «учень – учень».

Для підтвердження висунутого припущення було проведено соціометричне дослідження. Соціометричний тест призначався для діагностики емоційних зв'язків, тобто взаємних симпатій між членами групи і розв'язання таких завдань:

а) вимірювання системи згуртованості – роздробленості класного колективу;

б) поява співвідносного авторитету членів груп за ознаками симпатії – антипатії (лідери, зірки, знехтувані);

в) виявлення внутрішньогрупових згуртованих утворень на чолі з неформальними лідерами.

Методика дає можливість зробити миттєвий зріз із динаміки внутрішньогрупових стосунків з тим, щоб надалі використовувати отримані результати для переструктурування груп, підвищення їх згуртованості і ефективної діяльності.

Результати, отримані після проведення методики, показали, що тривожні учні можуть займати будь-яке статусне місце, тобто можуть мати будь-яку кількість виборів як позитивних, так і негативних. Для кожного члена групи має значення не стільки число виборів, скільки коефіцієнт задоволеності своїм становищем у групі:

$$K_{yo} = \frac{\text{число взаємних виборів}}{\text{число виборів, зроблених даною особою}}$$

Таким чином, у результаті проведеного соціометричного дослідження було встановлено:

1. Лицеїсти з яскраво вираженою тривожністю можуть займати будь-яке статусне місце, тобто можуть мати будь-яку кількість виборів як позитивних, так і негативних.

2. Лицеїсти з яскраво вираженою тривожністю у більшості випадків незадоволені своїм становищем у групі однолітків.

Для отримання достовірнішої інформації, пов'язаної з припущенням про взаємозв'язок між тривожністю і незадоволеністю, статусним місцем у групі був використаний коефіцієнт кореляції Пірсона.

Коефіцієнт кореляції Пірсона, обчислений для двох параметрів (у нашому випадку – це тривожність і незадоволеність статусним місцем в групі), рівний 0,5, що є ознакою явної залежності між цими параметрами.

Дані експериментального дослідження дають змогу зробити висновок про те, що існує зв'язок між проявом тривожності і незадоволеністю статусним місцем у групі старшокласників-лицеїстів. Отже, можна констатувати, що тривожні учні потребують корекційної дії, спрямованої на розвиток конструктивних способів їх взаємодії. Сама тривожність стосовно людини – свід-

чення обмежених засобів, які вона використовує для подолання труднощів та неприємних для себе ситуацій, що використовуються у власній діяльності і взаємодії з іншими людьми.

Тому ми припустили, що в корекційно-розвивальній роботі повинно йтися не про позбавлення тривожності, а про розширення комунікативного інструментарію учнів, що використовується у їхній поведінці.

Формувальний експеримент, завданням якого було складання корекційно-розвивальної програми, спрямованої на зниження тривожності в учнів-ліцеїстів, було проведено в два етапи: робота з педагогічним колективом і групова корекційно-розвивальна робота зі старшокласниками, яка проводилася в умовах спеціально змодельованих колективних занять, що також входило до завдань цього етапу експериментальної роботи.

З метою перевірки ефективності корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на зниження тривожності в учнів-ліцеїстів, була проведена повторна діагностика, яка дала змогу простежити динаміку зниження тривожності у досліджуваних експериментальної групи.

Завдання контрольного експерименту:

1. Провести психодіагностичне дослідження з виявлення рівня тривожності у досліджуваних експериментальної групи.
2. Порівняти отримані результати з результатами констатувального експерименту.
3. Встановити ефективність корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на зниження тривожності у старшокласників експериментальної групи.

Для повторної діагностики у досліджуваних використовувався «Тест шкільної тривожності Філіпса».

Результати діагностики тривожних учнів-ліцеїстів експериментальної групи на етапі констатувального експерименту показали, що 14 % тривожних мають загальну тривожність у ліцеї, а також переживання соціального стресу; 20 % тривожних старшокласників мають фрустрацію потреби в досягненні успіху, низьку фізіологічну опірність стресу, а також проблеми і страхи у стосунках з викладачами. У 7 % учнів страх самовираження, 27 % дітей страх ситуації перевірки знань. А також 34 % тривожних досліджуваних мають страх не відповідати очікуванням оточуючих.

Таблиця 3

**Результати діагностики тривожних досліджуваних
експериментальної групи на етапі
контрольного експерименту**

№	Чинники тривожності	Кількість досліджуваних, в %
1	Загальна тривожність у ліцеї	14 %
2	Переживання соціального стресу	7 %
3	Фрустрація потреби в досягненні успіху	7 %
4	Страх самовираження	7 %
5	Страх ситуації перевірки знань	20 %
6	Страх не відповідати очікуванням оточуючих	7 %
7	Низька фізіологічна опірність стресу	14 %
8	Проблеми і страхи у стосунках з викладачами	7 %

Після проведення групової корекційно-розвивальної роботи у 7 % учнів-ліцеїстів знизилася переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх не відповідати очікуванням навколишніх, проблеми і страхи у стосунках з викладачами, а також страх самовираження.

У 14 % тривожних досліджуваних знизилася загальна тривожність у навчальному закладі і низька фізіологічна опірність стресу. А також у 20 % тривожних учнів знизився страх ситуації перевірки знань.

У 50 % досліджуваних були виявлені низькі показники тривожності, у 50 % – показники тривожності знизилися, але залишилися високими. На наш погляд це можна пояснити тим, що для цих досліджуваних потрібна триваліша корекційно-розвивальна робота.

Отже, у 50 % учнів вдалося понизити тривожність в поведінці до оптимального рівня.

Якісний аналіз результатів контрольного експерименту дає підстави для висновку про можливість зниження тривожності в учнів-ліцеїстів у системі корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на розвиток конструктивних способів взаємодії, опрацю-

вання з юнаками ситуацій, що дають їм змогу ефективно вступати у взаємодію і добиватися позитивних результатів у спільній діяльності.

Таблиця 4

Порівняння результатів діагностики на етапі констатуючого і контрольного експериментів

	Результати констатуючого експерименту								Результати контрольного експерименту							
	Чинники тривожності								Чинники тривожності							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Кількість досліджуваних, в %	14	14	20	7	27	34	20	20	14	7	7	7	20	7	14	7

Контрольний експеримент допоміг прослідкувати динаміку зниження тривожності у досліджуваних експериментальної групи. На цьому етапі підтвердилася ефективність запропонованої складеної корекційно-розвивальної програми, тобто корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток комунікативних навиків, а також конструктивних способів взаємодії, сприяла зниженню тривожності у досліджуваних. Оскільки що більше у дитини засобів подолання труднощів, то легше їй знайти вихід з конфліктної ситуації і добиватися позитивних результатів, то менш тривожним стає її поведінка.

Робота з психопрофілактики і подолання тривожності в учнів-ліцеїстів повинна мати не вузько функціональний, а загальний, особово-орієнтований характер, сфокусований на тих чинниках середовища і характеристиках розвитку, які в кожному віці можуть стати причиною тривожності. Результати такої роботи є предметом нашого подальшого дослідження.

Література

1. Альманах психологічних тестів. – М. : «КСП», 1999. – С. 64–68.
2. Аракелов Н., Шишкова Н. Тривожність: методи її діагностики і корекції / Н. Аракелов, Н. Шишкова // Вісник МУ, сірий. Психологія. – 1998. – № 1. – С. 18.
3. Бабич Н.І. Особливості першого враження про іншу людину у молодших школярів / Н.І. Бабич // Питання психології. – 1999. – № 2. – С. 27.
4. Бітякова М.Р. Організація психологічної роботи в школі / М.Р. Бітякова. – М. : Досконалість, 1997. – С. 77–79.
5. Бреслав Г.М. Емоційна особливість формування особистості в дитинстві: норма і відношення / Г.М. Бреслав. – М. : Педагогіка, 1998. – С. 111–113.
6. Загальна психодіагностика: основи психодіагностики, немедичної терапії і психологічного консультування / під ред. А.А. Бодальова, В.В. Століна. – М. : Вид-во МЛІГРАМУ, 1997. – 304 с.
7. Каган М.С. Світ спілкування: проблема міжсуб'єктивних відносин / М.С. Каган. – М. : Політіздат, 1998. – С. 37–38.
8. Козлова Е.В. Тривога – як одна з основних проблем, що виникають у дитини в процесі соціалізації / Е.В. Козлова // Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірка статей. – Ставрополь, 1997. – С. 18–30.
9. Матвєєва Л.В. Комунікативний акт в умовах опосередкованого спілкування / Л.В. Матвєєва // Вісник МУ. Психологія. – 1996. – № 4. – 30 с.
10. Хорні К. Наші внутрішні конфлікти. Конструктивна теорія неврозів / К. Хорні. – Лань, 1997. – С. 42–54.

References

1. *Almanakh psikhologichnykh testiv [Almanac of psychological tests]*. (1999). (pp. 64–68). Moskva: «KSP» [in Russian].
2. Arakelov, N., & Shyshkova, N. (1998). Tryvozhnist: metody yii diahnostryky i korektsii [Anxiety: Methods of Diagnosis and Correction]. *Visnyk MU, siryi. Psikhologhiia – Bulletin MS, gray. Psychology, 1*, 18 [in Ukrainian].
3. Babych, N.I. (1999). Osoblyvosti pershoho vrazhennia pro inshu liudynu u molodshykh shkoliariv [Features of the first impression of another person in junior pupils]. *Pytannia psikhologhii – The question of psychology, 2*, 27 [in Ukrainian].

4. Bitiakova, M.R. (1997). *Orhanizatsiia psykholohichnoi roboty v shkoli [Organization of Psychological Work at School]*, (pp. 77–79). M.: Doskonalist [in Ukrainian].

5. Breslav, H.M. (1998). *Emotsiina osoblyvist formuvannia osobystosti v dytynstvi: Norma i vidnoshennia [Emotional specialist personality formation in childhood: Norm and attitudes]*, (pp. 111–113). M.: Pedahohika [in Ukrainian].

6. Bodalova, A.A., & Stolina, V.V. (Eds.). (1997). *Zahalna psykhdiahnostyka: osnovy psykhdiahnostyky, nemedychnoi terapii i psykholohichnoho konsultuvannia [General psychodiagnostics: Basis of psychodiagnostics, non-medical therapy and psycho-medical consultation]*. M.: Vyd-vo MILIHRAMU [in Ukrainian].

7. Kahan, M.S. (1998). *Svit spilkuvannia: Problema mizhsubiektivnykh vidnosyn [The world of communication: The problem of interpersonal relationships]*, (pp. 37–38). M.: Politizdat [in Ukrainian].

8. Kozlova, E.V. (1997). Tryvoha – yak odna z osnovnykh problem, shcho vynykaiut u dytyny v protsesi sotsializatsii [Anxiety – as one of the main problems that arises in the process of socialization of a child]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii – Theoretical and applied problems of psychology*, (pp. 18–30). Stavropol [in Ukrainian].

9. Matvieieva, L.V. (1996). *Komunikatyvnyi akt v umovakh oporedkovanoho spilkuvannia [Communicative act in conditions of communication]*. *Visnyk MU. Psykholohiia – Bulletin MS. Psychology*, 4 [in Ukrainian].

10. Khorni, K. (1997). *Nashi vnutrishni konflikty. Konstruktyvna teoriia nevroziv [Our internal conflicts. Constructive theory of neuroses]*, (pp. 42–54). Lan: N.p. [in Ukrainian].

Андрій ГРИНЕЧКО

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ ЯК НАСЛІДОК ВПЛИВУ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

У статті поданий ґрунтовний аналіз проблеми типологічної різноманітності феномену тривожності як наслідку впливу психотравмуючих подій на розвиток особистості. Проаналізовано багатоманіття підходів, включаючи педагогічні та соціальні теорії виникнення тривожності. На основі аналізу і синтезу праць дослідників з означеної проблеми було виокремлено певну кількість видів, типів та проявів досліджуваної властивості особистості. Виділено критерії для класифікації та видового, типологічного і порівневого поділу тривожності. Такий усебічний аналіз тривожності дозволив стверджувати про значну типологічну варіабельність цього феномену.

Ключові слова: тривога, тривожність, страх, тривожний ряд, тривожні стани, види тривожності, екзистенційна тривожність.

Андрей ГРИНЕЧКО

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ КАК СЛЕДСТВИЕ ВЛИЯНИЯ ПСИХОТРАВМИРУЮЩИХ СОБЫТИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

В статье подан обстоятельный анализ проблемы типологического разнообразия феномена тревожности как следствия влияния психотравмирующих событий на развитие личности. Проанализировано разнообразие подходов, включая педагогические и социальные теории возникновения тревожности. На основании анализа и синтеза трудов исследователей по данной проблеме выделено определенное количество видов, типов и проявлений исследуемого свойства личности, а также критерии для классификации и видового, типологического и поуровневого деления

тревожності. Такою всестороннім аналізом тривожності дозволило утвердити про значительну типологічну варіабельність цього феномена.

Ключевые слова: *тревога, тривожність, страх, тривожний ряд, тривожні стани, види тривожності, екзистенціальна тривожність.*

Постановка проблеми. Події останніх років доводять необхідність ґрунтовного аналізу впливу психотравмуючих подій, таких як вимушені міграційні процеси, пов'язаних з ними стресових розладів на виникнення та перебіг такого психологічного явища, як тривожність. Проблематика тривожності повинна інтегруватися у цей процес через неоднозначність своєї типологічної наповненості. Так, чимало дослідників (Ф. Березін, О. Чернікова, О. Кондаш, Ф. Перлз, Е. Шостром, К. Ясперс, К. Ізард) вказують на розмежованість поняття «тревога» та «тривожність», що приводить до появи різноманітних підходів до виділення критеріїв поділу цих явищ на види, форми тощо. Однією з причин, на основі яких виникає цей поділ, є зміни в інтенсивності та особливостях формування цих явищ. Нормальна та патологічна форми тривожності виступають першими наслідками вищевказаних змін. На нашу думку, різні форми тривожності слід досліджувати на різних рівнях: біологічному, нейрофізіологічному, психічному, у зв'язку з існуванням різних підструктур, яким належить провідна роль у формуванні інтенсивності та характеру прояву досліджуваного явища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Існує ціла плеяда психологічних, педагогічних та соціальних теорій тривожності. Підтверджуючи цей факт дослідженнями Ф. Березіна [1], Л. Божович [2], Н. Гордєцової [3], К. Ізарда [4], А. Прихожан [5], Ч. Рікрофта [6], Ч. Спілбергера [7], С. Серазона [8], З. Фрейда [9], Ю. Ханіна [10], знаходимо їх продовження в новітніх наукових розвідках. Серед останніх слід виділити вивчення явища аутомортальної тривожності (Т. Гаврилова [11]), танатичної тривожності в період дорослішання (В. Кучерявець [12]), проблеми співвідношення захисних механізмів особистості та тривожності (В. Нестеренко [13]), психологічної допомоги дітям з тривожними станами (Я. Омельченко, З. Кісарчук [14]).

Водночас усі вищеокреслені дослідження мають розрізнений характер. Постає необхідність синтезу та розробки цілісного образу типологічного різноманіття явища тривожності.

Мета статті полягає в аналізі поліморфізму проявів явища тривожності та похідних від неї психологічних явищ; виокремленні критеріїв та виділення на їх основі видового, типологічного та порівневого поділу тривожності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз типологічних проявів тривожності можна розпочати з дослідження Ф. Березіна, який довів факт існування тривожного ряду. Останній включає у себе кілька декілька афективних феноменів, які послідовно змінюють один одного [1]:

1. Відчуття внутрішньої напруженості. Відповідає найменшій інтенсивності тривоги, не містить відтінку загрози, а є сигналом наближення більш складних тривожних явищ. Має найбільш адаптивне значення, оскільки слугує найбільшій інтенсивності і модифікації активності.

2. Гіперестезичні реакції. При наростанні тривоги вони змінюють або підкріплюють її. Раніше нейтральні символи отримують значне емоційне забарвлення, яке дуже нагадує роздратування. Суть цих явищ полягає у порушенні диференціювання значимих та незначних символів, що призводитиме до неадекватних реакцій.

3. Власне тривога. Є провідним елементом цього ряду; полягає у відчутті невизначеної загрози, розмитой загрози. Характерна особливість – неможливість виділити характер загрози і передбачити час її появи.

4. Страх. Відсутність опредмеченості відчуття тривоги призводить до зміщення її у бік певних об'єктів. У результаті невизначена загроза конкретизується і перетворюється на страх. Для його формування необхідне відчуття зв'язку загроз із конкретною ситуацією.

5. Відчуття незворотності катастрофи. Суб'єкт приходить до розуміння неможливості уникнення загрози, навіть якщо вона пов'язана з конкретним об'єктом. Так, скажімо, страх соматичного захворювання при появі незворотності катастрофи змінюється жахом перед смертю.

6. Тривожно-боязливе збудження. Викликана тривогою дезорганізація поведінки досягає максимуму і можливість цілеспрямованої діяльності зникає. Найменш стабільний стан явищ тривожного ряду.

Дослідження Ф. Березіна отримали продовження у роботах В. Бакеева (вказує на існування тривожно-вразливого типу особистості), Н. Пуховського (гуморальні кореляти тривожних розладів особистості) та зставлення з розвідками Р. Лазаруса, В. Польдінгера, Ч. Спілбергера, Г. Салівана.

Відзначаємо, що розподіл тривожності на стан (ситуативна тривожність) та властивість особистості (особистісна) найбільш яскраво проявляється у роботах Ч. Спілбергера та Р. Кеттела. За Ч. Спілбергером, ситуативна тривожність виникає тоді, коли індивід сприймає певний подразник або ситуацію як таку, що несе в собі актуальні або потенційні елементи небезпеки, загрози або шкоди. Особистісна тривожність не проявляється безпосередньо в поведінці, але її рівень можна визначити, виходячи з того, як часто та інтенсивно виникає стан тривоги [7].

Індивідуальні відмінності в проявах тривожності дали змогу виділити критерії, на основі яких Ч. Спілбергер розробив шкалу вимірювання тривожності. Виділяючи тривожність як стан і тривожність як властивість особистості, він розробив шкалу реактивної та особистісної тривожності (ШРЛТ). Реактивна тривожність у цьому випадку є синонімом особистісної тривожності. Р. Кеттел, погоджуючись з критерієм поділу тривожності на реактивну і особистісну, розробляє власну шкалу тривоги ШПАТ (1963).

У психологічній літературі ми натрапляємо поділ тривожності на *об'єктивну* та *невротичну*. З. Фройд до поняття «об'єктивної» тривожності включає реальну ситуацію небезпеки в зовнішньому світі. Певна ситуація буде сприйматись індивідом як загрозна, а емоційна реакція на цю ситуацію буде адекватною. *Невротична* тривожність відрізняється від об'єктивної тим, що її джерело міститься у внутрішньому світі індивіда. З. Фройд характеризує ці джерела як приховані сексуальні й агресивні потяги, які на певному етапі онтогенезу були витіснені. Перехід від об'єктивної тривоги до невротичної включає таку послідовність психічних проявів: об'єктивна тривога – витіснення – часткова ломка

від витіснення – похідні внутрішніх імпульсів – сприймання загрози – невротична тривога. Окрім цього, дослідник виділяв так звану «сигнальну тривогу», як очікування небезпеки, яка насувається. Попри це З. Фройд свідомо звужує коло проявів цього феномену до психопатологічних, таких як небезпека знову пережити потяги, емоції та переживання, які до цього були витіснені [9].

С. Серазон на основі вищевказаних досліджень виділяє нову форму тривожності і називає її *передекзаменаційною*. На думку дослідника, індивіди з високим рівнем передекзаменаційної тривожності схильні до прояву персоналізованих егоцентричних реакцій, які створюють перешкоди для адекватної поведінки. При цьому значно погіршується якість різноманітних дій у ситуаціях, подібних до екзамену. Цей тип значно більше ускладнює виконання певного роду завдань, аніж рівень особистісної тривожності [8, 96].

К. Ізард, перефразовуючи уявлення З. Фройда про сигнальну, об'єктивну і невротичну тривожність, вказує на наявність у ній інших афектів та когнітивних процесів. До цього поняття він включає страх, ворожість, страждання, сором, провину, збудження. Відповідно до цього твердження, тривожність набуватиме нових форм через взаємодію страху з однією або декількома фундаментальними емоціями. Такими формами К. Ізард вважає: *страх-страждання, страх-гнів, страх-сором, страх-провину*, тощо. Домінуючою емоцією в синдромі тривожності автор вважає страх [4, 115].

Посилаючись на експериментальні дослідження і прикладний досвід діагностики тривожних станів, Ю. Ханін вводить дві нові категорії ситуативної тривоги: міжособистісну ситуативну тривогу (СТм.) і внутрішньогрупову ситуативну тривогу (СТгр). Обидві категорії, на думку автора, стосуються «емоційних переживань людини в конкретний проміжок часу і дозволяють зафіксувати інтенсивність вираженості ситуативної тривоги, яка виникає в процесі реальних, минулих і очікуваних контактів з конкретними партнерами і групою людей» [10, 58].

У другій половині ХХ ст. робляться спроби встановити зв'язок тривожності з іншими динамічними особливостями людської психіки. Так, Н. Гордцова проаналізувала дані Р. Кеттела, Г. Айзенка, В. Білоуса про залежність між тривожністю, з одного

боку, та емоційністю, інтроверсією, нейротизмом та ригідністю – з іншого. На їх основі вона тлумачить тривожність як індивідуальну особливість або властивість темпераменту, вводячи поняття *психодинамічної тривожності*. Н. Гордцова підкреслює дані В. Кисловської [15], про існування нового типу тривожності – тривожності очікування. Вона полягає в очікуванні загрози в якій-небудь нейтральній ситуації спілкування, яка не містить реальної загрози. Різниця між ними, на думку автора, полягає у вибірковому характері тривоги за відношенням до ситуації спілкування та в мірі її узагальненості [3, 71].

Відомий австрійський психоаналітик Ч. Рікрофт у праці «Тривога і нейротизм», поряд з аналізом взаємозв'язку тривожності і страху, вводить класифікацію форм тривожних станів [6]:

1) Тривожність-хвилювання. Подібне до відчуття страху, але відрізняється від нього тим, що стосується не особистих інтересів, а інтересів тих осіб, про яких піклується суб'єкт. Характеризується невизначеністю, яка виникає при оцінці важливості реальних подій.

2) Тривожність-передчуття. Об'єкт – невідомий та нерозкритий. Характеризується присутністю ірраціональних факторів. Орієнтується на особисті інтереси.

3) Тривога-настороженість. Є вираженням пильності і передбачливості. Дає можливість усвідомлювати і долати перешкоди, які лежать у нього на шляху.

4) Тривога відокремлення. Характеризується відчуттям тривоги перед неможливістю мати нормальні соціальні зв'язки та розвинуті вігільні реакції. Таку тривожність можна відобразити за формулою: вігільність (здатність зосередити увагу на нових враженнях) мінус соціальна комунікація.

5) Інтернальна тривога. Виникає внаслідок присутності думок, які підсвідомо знижують авторитет тих осіб, з якими інтерналізується суб'єкт.

Нові психологічні розвідки свідчать про існування таких видів тривожності, як мобілізуюча та демобілізуюча тривожність. *Мобілізуючий* вид тривожності проявляється в підвищеній активності, аж до агресивності; в підвищеному апетиті. *Демобілізуючий* вид тривожності – у заціпенінні, здерев'янінні, раптовій

втраті інтересу, апатії тощо. Особливо яскраво проявляється при наявності стійкої тривожності [5, 60].

У їх основі лежать ідеї Л. Божович [2] про *адекватну* та *неадекватну* тривожність. Учена критерієм достовірної тривожності вважає її неадекватність реальній успішності, дійсному становищу особистості в певній сфері. Тільки після цього її слід розглядати як прояв загальноособистісної тривожності в певній сфері. Попри це А. Прихожан [5] називає такий підхід незавершеним, оскільки ускладнюється процес, пов'язаний з визначенням того або виду часткової, специфічної тривожності.

Дискусійним і відкритим, на думку А. Прихожан, є питання про співвідношення загальної тривожності і її окремих видів. Ці окремі види мають назву *часткової* тривожності. Серед часткових видів тривожності автор виділяє шкільну, арифметичну, міжособистісну, тестову, комп'ютерну тощо. Експериментальний аналіз співвідношення загальної і часткової тривожності окреслив такі висновки [5, 102]:

1) тривожність, яка діагностується і за симптоматичними, і за ситуаційними показниками, є у більшості випадків формою вираження загальної тривожності;

2) тривожність, яка проявляється тільки за ситуаційними показниками, може бути формою як загальної, так і часткової тривожності.

Дані лонгітюдних досліджень А. Прихожан дали підставу трактувати поняття «форми тривожності» як особливе поєднання характеру переживання, усвідомлення, вербального і невербального вираження у характеристиках поведінки, спілкування і діяльності. На основі цього дослідниця виділяє дві основні категорії тривожності [5, 103]:

1) відкрита – свідомо переживається і проявляється в поведінці і діяльності у вигляді стану тривоги;

2) прихована – різною мірою неусвідомлювана, проявляється або надмірним спокоєм, нечутливістю до реального благополуччя або ж навіть його запереченням.

У межах відкритої тривожності були виділені три її форми [5]:

1. Гостра, нерегульована або слабо регульована тривожність – сильна, усвідомлювана, проявляється ззовні через симптоми тривоги, самостійно справитися з нею важко.

2. Регульована і компенсована тривожність. При ній діти самостійно виробляють достатньо ефективні способи, які допомагають їй подолати. У її межах виділяють дві субформи: а) зниження рівня тривожності; б) використання її для стимуляції власної діяльності, підвищення активності.

3. «Культивована» тривожність. У цьому випадку, на відміну від попередніх, тривожність усвідомлюється і переживається як цінний особистісний конструкт, який дає змогу досягати бажаного. Може проявлятися як: основний регулятор активності індивіда, що забезпечує організованість, відповідальність; певна світоглядна і ціннісна установка; пошук «умовної вигоди» внаслідок посилення симптомів тривожності.

Цікавим є той факт, що так звана «культивована» тривожність зустрічається найчастіше на межі старшого підліткового – молодшого юнацького віку.

На основі досліджень школярів підліткового віку Я. Омельченко та З. Кісарчук зробили порівневий аналіз змісту тривожних переживань дітей з різною інтенсивністю тривожних станів [14]:

1. Адекватний рівень тривожності. Збереження високих статусних позицій та компетентності в умовах навчальної діяльності, соціальних стосунків.

2. Підвищений (високий) рівень. Збереження позитивного уявлення про себе у соціальному оточенні, високих статусних позицій та компетентності в умовах навчальної діяльності.

3. Високий рівень. Збереження власного «Я» у соціальному оточенні, позитивного уявлення про себе, високих статусних позицій та компетентності в умовах навчальної діяльності. Збереження соціального оточення і батьківського оточення.

4. Знижений рівень. Збереження позитивного уявлення про себе, власного «Я» у соціальному оточенні.

Серед сучасних поглядів на проблему видової різноманітності тривожності ми стикаємось з новим баченням цього феномену – тривожності інтрапсихічної, тобто такої, що зумовлена внутрішньо і пов'язана із зовнішніми об'єктами лише тією мірою, якою вони стимулюють внутрішні конфлікти. Ця тривожність характеризується реакцією на уявну, невідому загрозу. В її основі завжди лежать внутрішні конфлікти особистості. Для інтрапси-

хічної тривожності також характерна пролонгованість, тобто їй властиво розтягуватися у часі, постійно повторюватися або бути неперервною [13].

Особливої уваги заслуговує екзистенційний підхід до тлумачення природи тривожності. Деякі психологи сучасності, аналізуючи *екзистенційну тривожність*, звертаються до праць С. Кьєркегора, який у межах екзистенційного підходу вперше проаналізував природу страху та тривоги. Так, Д. Леонтьєв [16], Т. Гаврилова [11], В. Кучерявець [12] з різних сторін аналізують прояви екзистенційної тривожності.

Д. Леонтьєв відносить екзистенційну тривогу до феноменів, які підкреслюють незворотність екзистенційних аспектів людського буття. Якщо традиційний підхід до розуміння явища тривожності особистості розглядає її як явище детерміноване, то екзистенційний підхід вважає її недетермінованою. Екзистенційна тривога полягає в усвідомленні свого небуття, тобто розумінні можливості і незворотності власного життя. Тут, Д. Леонтьєв звертається до П. Тілліха, який у межах екзистенційної тривоги розрізняє три її форми: тривогу долі і смерті, тривогу пустоти і втрати змісту життя, тривогу провини та осуду. Таким чином життя включає в себе страх і тривогу у вигляді елементів життєвого процесу [16].

Аутомортальна тривожність як окремий тип екзистенційної тривожності виділяється і конкретизується Т. Гавриловою, яка розуміє під нею модальну форму ставлення особистості до незворотності свого існування. Ця тривожність зумовлена осмисленням смерті як невизначеної, непередбаченої і відносно віддаленої загрози різним аспектам індивідуального життя [11].

Дуже близьким, на нашу думку, є поняття *танатичної тривожності*, тлумачення якого знаходимо в роботах В. Кучерявець. Цей тип тривожності вважається семантично близьким до англійського поняття «death anxiety», що характеризує емоційний стан, котрий проявляється у процесі роздумів індивіда про смерть [12]. Таке поняття є дуже близьким до аутомортальної тривожності.

Теоретичний аналіз типологічної наповненості феномену тривожності дав підставу виділити критерії для її класифікації за:

- тривалістю прояву;

- наявністю джерела загрози;
- зв'язком із афектом страху;
- зв'язком з іншими афектами та когнітивними процесами;
- адекватністю прояву;
- спрямованістю на активність індивіда;
- ступенем усвідомлення;
- особливостями тлумачення в межах екзистенційного

підходу.

Висновки. Як бачимо, усебічний аналіз тривожності дає підстави стверджувати про значну типологічну варіабельність цього феномену. Починаючи з психологічних постулатів З. Фрейда, К. Хорні, Р. Кеттела, Ч. Спілбергера, С. Серазона, К. Ізарда, Г. Айзенка про існування невротичної, об'єктивної, ситуативної та особистісної тривожності, ми поступово підходили до сучасних поглядів Ф. Березіна, А. Прихожан, Ю. Ханіна, В. Остапова на існування нових субформ тривожності, явищ тривожного ряду. Цікавими виявилися праці представників сучасної української психологічної думки Я. Омельченко, З. Кісарчук, В. Нестеренка і аналіз екзистенційної тривоги її форм (С. Кьсеркегор, П. Тілліх, Д. Леонт'єв, Т. Гаврилова, В. Кучерявець). Завершальним етапом нашого дослідження стало виділення критеріїв для класифікації проявів тривожності.

Проведене дослідження розкриває **перспективи** подальшого емпіричного аналізу феномену тривожності у взаємозв'язку з особистісними характеристиками індивідуальності підлітків.

Література

1. Березин Ф.Б. Психическая адаптация и тревога / Ф.Б. Березин // Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – С. 13–21.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с. – (*Мастера психологии*).
3. Гордцова Н.М. Взаимосвязь тревожности ожиданий, психодинамической тревожности и социометрического статуса у старших дошкольников / Н.М. Гордцова // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. – Пермь : издательство ПГПИ, 1978. – С. 71–78.

4. Изард К. Страх и виды тревожности / Керол Изард // Тревога и тревожность : хрестоматія / [сост. и общая редакция В.М. Астапова]. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – С. 104–118.

5. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD) / Анна Михайловна Прихожан. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 192 с. – (*Детскому психологу*).

6. Рикрофт Ч. Тревога, страх и ожидание / Чарльз Рикрофт // Тревога и тревожность : хрестоматія / [сост. и общая редакция В.М. Астапова]. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – С. 175–207.

7. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Чарльз Спилбергер // Тревога и тревожность : хрестоматія / [сост. и общая редакция В.М. Астапова]. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – С. 85–99.

8. Тревога и тревожность : хрестоматія / [сост. и общая редакция В.М. Астапова]. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 240 с.

9. Фрейд З. Влечения и неврозы / Зигмунд Фрейд ; [пер. с нем. А.М. Боковиков]. – М. : Академический Проект, 2007. – 233 с. – (*Психологические технологии*).

10. Ханин Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности / Ю.Л. Ханин // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 56–64.

11. Гаврилова Т.А. Аутомортальная тревога как проблема психологии здоровья / Татьяна Александровна Гаврилова // Психология здоровья: новое научное направление (Санкт-Петербург, 14–15 декабря 2009 г.). – СПб. : СПбГИПСР, 2009. – С. 39–45.

12. Кучерявец В.Г. Особливості вербалізації танатичної тривожності в період дорослішання / В.Г. Кучерявец // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (15 травня 2009 р.). – Чернівці : Книга – XXI, 2009. – С. 458–461.

13. Нестеренко В.О. Проблема співвідношення захисних механізмів особистості та тривожності / В.О. Нестеренко // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки / [гол. ред. Л.М. Романишина]. – 2009. – № 51. – С. 159–169.

14. Омельченко Я. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Яніна Омельченко, Зоя Кісарчук. – К. : Шкільний світ, 2008. – 112 с. – (*Бібліотека «Шкільного світу»*).

15. Кисловская В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении: в возрастном плане : дисс. ... канд. псих. наук / В.Р. Кисловская. – М., 1971. – 194 с.

16. Леонтьев Д.А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться / Д.А. Леонтьев // Московский Психотерапевтический Журнал. – 2003. – № 2. – С. 107–119.

References

1. Berezin, F.B. (1988). Psikhicheskaya adaptatsiya i trevoga [Mental adaptation and anxiety]. *Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka – Psychic and psychophysiological adaptation of a person*, (pp. 13–21). L.: Nauka [in Russian].

2. Bozhovich, L.I. (2008). *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

3. Gordetsova, N.M. (1978). Vzaimosvyaz trevozhnosti ozhidaniy, psikhodinamicheskoy trevozhnosti i sotsiometricheskogo statusa u starshikh doshkolnikov [Interrelation of anxiety of expectations, psychodynamic anxiety and sotsiyometric status at senior preschool children]. *Problemi integralnogo issledovaniya individualnosti – Problems of Integral Investigation of Individuality*, (pp. 71–78). Perm: Izdatelstvo PGPI [in Russian].

4. Izard, K. (2008). Strakh i vidy trevozhnosti [Fear and anxiety]. In V.M. Astapov (Ed.), *Trevoga i trevozhnost – Anxiety and anxiety*, (pp. 104–118). Moscow: PER SE [in Russian].

5. Prikhozhan, A.M. (2009). *Psikhologiya trevozhnosti: doshkolnyy i shkolnyy vozrast (+CD) [Anxiety Psychology: preschool and school age]* (2nd ed.). Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

6. Rikroft, Ch. (2008). Trevoga, strakh i ozhidanie [Anxiety, fear and expectation]. In V.M. Astapov (Ed.), *Trevoga i trevozhnost – Anxiety and anxiety*, (pp. 175–207). Moscow: PER SE [in Russian].

7. Spilberger, Ch. (2008). Kontseptualnye i metodologicheskie problemy issledovaniya trevogi [Conceptual and methodological problems of study of anxiety]. In V.M. Astapov (Ed.), *Trevoga i trevozhnost – Anxiety and anxiety*, (pp. 85–99). Moscow: PER SE [in Russian].

8. Astapov, V.M. (Ed.). (2008). *Trevoga i trevozhnost – Anxiety and anxiety*. Moscow: PER SE [in Russian].

9. Freyd, Z. (2007). *Vlecheniya i nevrozy [Cravings and neuroses]*. (A.M. Bokovikov, Trans.). Moscow: Akademicheskii Proekt [in Russian].

10. Khanin, Yu.L. (1991). Mezhlichnostnaya i vnutrigruppovaya trevoga v usloviyakh znachimoy sovmestnoy deyatel'nosti [Interpersonal and intragroup anxiety in conditions of significant joint activity]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*, 5, 56–64 [in Russian].

11. Gavrilova, T.A. (2009). Automortal'naya trevoga kak problema psikhologii zdorov'ya [Automortal alert as a problem of psychology of health].

Psikhologiya zdorovyia: novoe nauchnoe napravlenie – Psychology of health: a new scientific direction, (pp. 39–45). Sankt-Peterburg: SPbGIPSR [in Russian].

12. Kucheriavets, V.H. (2009). Osoblyvosti verbalizatsii tanatychnoi tryvozhnosti v period doroslishannia [Features of verbalization of tenatic anxiety during the period of adolescence]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. (pp. 458–461). Chernivtsi: Knyha – XXI [in Ukrainian].

13. Nesterenko, V.O. (2009). Problema spivvidnoshennia zakhysnykh mekhanizmiv osobystosti ta tryvozhnosti [The problem of correlation of protective mechanisms of personality and anxiety]. In L.M. Romanyshyn (Ed.), *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni ta psykholohichni nauky – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: pedagogical and psychological sciences*, 51, 159–169 [in Ukrainian].

14. Omelchenko, Ya., & Kisarchuk, Z. (2008). *Psykholohichna dopomoha ditiam z tryvozhnymy stanamy [Psychological help for children with anxiety states]*. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].

15. Kislovskaya, V.R. (1971). Zavisimost mezhdru sotsiometricheskim statusom i simptomom trevozhnosti ozhidaniy v sotsialnom obshchenii: v vozrastnom plane [The relationship between sociometric status and the symptom of anxiety of expectations in social communication: in the age-old plan]. *Candidate's thesis*. Moskow [in Russian].

16. Leontev, D.A. (2003). Ekzistentsialnaya trevoga i kak s ney ne borotsya [Existential anxiety and how to deal with it]. *Moskovskiy Psikhoterapevticheskiy Zhurnal – Moscow Psychotherapeutic Magazine*, 2, 107–119 [in Russian].

Ірина ГРИНИК

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті аргументовано доцільність впровадження соціально-психологічного тренінгу в освітній процес вищого педагогічного навчального закладу. Задекларовано шляхи реалізації тренінгової програми етнічно толерантної особистості. Визначено позитивну динаміку етнічної толерантності, що свідчить про ефективність впровадження тренінгу у превентивно-виховну роботу вищого навчального закладу зі студентською молоддю.

Ключові слова: толерантність, етнічна толерантність, етнічно толерантна особистість, соціально-психологічний тренінг.

Ірина ГРИНИК

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье аргументирована целесообразность внедрения социально-психологического тренинга в образовательный процесс педагогического ВУЗ. Задекларировано пути реализации тренинговой программы этнически толерантной личности. Определено позитивную динамику этнической толерантности, что свидетельствует о эффективности внедрения тренинга в превентивно-воспитательную работу высшего со студенческой молодежью.

Ключевые слова: толерантность, этническая толерантность, этнически толерантная личность, социально-психологический тренинг.

Постановка проблеми. Ураховуючи предмет нашого дослідження як особливості формування етнічної толерантності студентів, вважаємо, що саме групові методи роботи дають змогу

якнайповніше реалізувати єдність індивідуально-психологічного і соціально-психологічного принципів.

Серед групових методів важливе місце посідає соціально-психологічний тренінг, що характеризується певними особливостями. Мотивуючи вибір саме цього методу, слід визнати, що більшість тренінгів ґрунтується на перетині навчання, психотерапії та психокорекції.

Таким чином, соціально-психологічний тренінг здатний повною мірою забезпечити реалізацію індивідуально-психологічного і соціально-психологічного принципів організації програми формувального впливу. Соціально-психологічний тренінг, який за Т.С. Яценко, є однією з форм активного соціально-психологічного навчання, сприяє створенню у представників групи довіри, адже остання «...не може насаджуватися директивним чи силовими методами, вона може з'являтися лише як результат реалізації загальних цілей і спільних дій у напрямі досягнення бажаного результату. Довіра ґрунтується на проголошених у групі принципах щирості, прийняття іншого таким, яким він є, відсутності критики й заохочень, покарань, оцінних суджень тощо» [6, 11]. Як бачимо, основні принципи власне соціально-психологічної роботи у групах ґрунтуються на засадах толерантності, що само собою позитивно впливатиме на формування етнічно толерантної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати вивчення основних принципів організації тренінгової роботи дали змогу встановити провідні завдання тренінгу етнічно толерантної особистості ознайомлення студентів з основним сутнісним змістом феномена толерантності, міжетнічної толерантності, толерантної особистості та їхніми антиподами – інтолерантністю, нетерпимістю, ксенофобією, інтолерантною особистістю; обґрунтування важливості дотримання принципу толерантності при взаємодії з різними людьми як запоруки миру та гармонії на макро- і мікрорівні у соціумі і світі; формування свідомої відмови у нетерпимому, насильницькому способі врегулювання конфліктів, суперечностей у різноманітних соціальних і життєвих ситуаціях; вияв руйнівної сили ксенофобного мислення інтолерантної особистості, що призводить до самознищення; навчання учасників тренінгу певним прийомам, які сприяли б розвитку

якостей етнічно толерантної особистості; розвиток таких складових етнічної толерантності, як здатність до рефлексії, емпатії, співчуття, співпереживання, довіри, самопізнання та гідності під час взаємодії і диференціації «Я» та «Інші» [1; 3]. Звідси, необхідність пошуків шляхів реалізації тренінгової програми як засобу формування етнічної толерантності молоді, що й стало **метою** цієї публікації.

Програма тренінгу толерантності для студентської молоді за своїм змістом передбачає три тематичні блоки. Перший – формування когнітивного компонента етнічно толерантної особистості, другий – формування афективного компонента, третій – формування конативного компонента.

Вибірка дослідження була побудована із трьох тренінгових груп. Вони склалися зі студентів другого та третього курсів соціально-гуманітарного та історичного факультетів Дрогобицького педагогічного університету імені Івана Франка (34 особи). Дві контрольні групи були сформовані зі студентів соціально-гуманітарного факультету психології (31 особа). За статевою ознакою збалансування вибірки не проводилось.

Програма формувального впливу передбачає 7 – 8 занять по 1,5 – 2 години. Слід зазначити, що кожне заняття складається із трьох логічних компонентів. Перший становить розминку, яка спрямована на створення доброзичливої, відкритої, невимушеної атмосфери, активізацію кожного учасника та згуртування групи як єдиного колективу. Основне заняття виконує другий компонент. До нього належать міні-лекції, вправи, завдання, мозковий штурм, дискусії, які з допомогою ведучого сприяють кращому розумінню та досягненню основних завдань тренінгу. Логічне закінчення, третій компонент, становить рефлексія, обговорення. Цей компонент є необхідним для кожного тренінгового заняття. Учасники можуть ділитися своїми враженнями, почуттями, думками, настроєм, що зближує тренінгову групу, дає зворотний зв'язок, нівелює ефект незавершеної дії.

Спочатку відбувається ознайомлювально-вступна фаза, яка повинна згуртувати групу. Кожен учасник має бути готовим працювати «тут і тепер», усвідомити актуальність проблеми толерантності у нашому суспільстві. Коли відбувається знайомство, ведучий називає не лише своє ім'я, а й ті якості, риси, які він

найбільше цінує у людях. Цей метод викликає зворотну реакцію: кожен учасник починає представлятися саме у такий спосіб, називаючи якості, які є важливими у людях з його позиції.

Спочатку в одній із груп була апробована вправа на знайомство «Снігова куля», зміст якої полягав у відтворенні почутої інформації від першого до наступного учасника за чергою. Незважаючи на проблему нецікавості, монотонності, а також легкості (на перший погляд) виконання цього завдання, переважна більшість учасників відчували труднощі у відтворенні з пам'яті повністю того, що було сказано попередніми учасниками. Далі відбувається прийняття принципів та правил роботи у групі. Вони обираються методом мозкового штурму чи можуть бути зображені й продемонстровані учасникам за допомогою технічних засобів. Існують спільні групові правила та норми, які регламентують роботу фактично будь-якого соціально-психологічного тренінгу. Усі вони починають діяти з самого початку функціонування групи.

Перше заняття тренінгу розпочалося із міні-лекції ведучого про історію розвитку феномену «толерантності» у світовій культурі. Для кращого розуміння актуальності цієї проблеми, було визначено види нетерпимості та інтолерантності, які сьогодні існують у суспільстві. Слід зазначити, що міні-лекція ведучого (після визначення показників толерантності) була дещо утруднена для сприймання учасниками цієї програми. Відчуття напруги (на кшталт, а що з нами будуть робити) провокувало настороженість групи загалом. Відтак пропонувалися вправи на зближення інтересів і глибшого самопізнання учасників. Наприклад, у вправі «Дерево інтересів» кожен розповідає про своє хобі чи риси, які найповніше його характеризують, і якщо є подібні якості у того чи іншого учасника, вони разом утворюють «стовбур» чи «гілку». У результаті виходить дерево чи кущик, а всі учасники відчують себе єдиною, цілісною групою.

Мозковий штурм «Що таке толерантність?» стимулює включитися до роботи над темою нашого тренінгу, а також активізує попередні знання з проблеми толерантності. Кожен учасник самостійно подає своє розуміння поняття, потім виводиться загальногрупове.

Після цих двох вправ група була налаштована на серйозніше обговорення проблеми толерантності. Тому їм пропонується мозковий штурм «Толерантність – що це?». Ведучий роздає чисті аркуші кожному члену групи, який має написати своє визначення феномена толерантності. Після цього завдання група розбивається на кілька підгруп по три – чотири учасники, і вони обгрунтовують формулювання кожної своєї групи. Після цього один представник розповідає, чому саме таке твердження вони пропонують. Ведучий просить визначити, яке формулювання цього терміна найбільш сподобалось усім учасникам тренінгу. Яке визначення толерантності вони б надрукували, де і в якому виданні. Слід відзначити, що переважна більшість учасників відповіли, що спрямували б своє формулювання у дитячі видання, шкільні стінгазети.

Коли кожен учасник висловить усі свої ідеї, щодо застосування його тлумачення толерантності, ведучий на ватмані паперу висвітлює запропоновані визначення цього феномену. Після обговорення учасникам пропонується об'єднатися та узагальнити визначення толерантності усієї групи. Після формулювання групового тлумачення толерантності, учасників просять створити емблему толерантності. При цьому ведучий зазначає, що запропоновані формулювання толерантності мали науковий, абстрактний, інтелектуальний характер, а тепер слід підійти до більш творчого завдання: створення емблеми толерантності та визначення місця її видання: політичних документах, книгах, національних прапорах тощо.

Після цього завдання, кожен учасник особисто створює емблему толерантності за допомогою невербального вираження, тобто графічно зображає своє розуміння толерантності протягом 5 – 7 хв. Після закінчення цієї роботи, всі розглядають та знайомляться з результатами творчості учасників. Група ділиться на підгрупи за подібністю малюнків. Важливо, щоб кожен учасник сам для себе вирішив, у яку групу йому йти. Кожна створена група повинна пояснити, що є спільного у їхніх малюнках, та висунути лозунг, який би відтворював суть цих емблем (обговорення). У кінці кожна група представляє свою емблему та пояснює її задум. Наступне заняття подібне до попереднього. Учасникам роздаються їхні емблеми толерантності. Вони об'єдну-

ються у групи за власним бажанням. Після цього створюють одну спільну групову емблему.

Більшість учасників сприйняли толерантність як братську любов людей один до одного. В кожного на малюнку було зображене серце. Одна учасниця намалювала коло як символ гармонії із серцем усередині та знаком рівності під серцем, що у своєму змісті виражає толерантність. В іншого учасника світ символізує безмежне море, яким іде корабель толерантності, що повинен донести її до всіх інших людей. Учасник групи зобразив емблему толерантності у вигляді чоловіка-хіппі з крилами, який є найдобрішим, найтерпимішим та найтолерантнішим і хоче, щоб і його сприймали так само, тому над ним написаний слоган «all you need is love!». Коло як символ гармонії було зображено на половині малюнків, в одному із них були діти – хлопці та дівчата з різних країн і континентів, що тримаються за руки, а внизу малюнка написані їхні віросповідання. У постаті кожної дитини виділено серце, оскільки, на думку цієї групи, саме любов до людей є запорукою толерантності як риси особистості. Групова емблема толерантності отримала вираження у вигляді різнокольорових рук зі спогадами різних фрагментів, відомих, знакових чи предметних асоціацій із країн світу.

Наступна вправа – «Нобелівська премія» – наштовхувала учасників на думку, який внесок вони можуть зробити для людства, яка їхня відповідальність перед собою та навколишніми.

Гра-розминка «Компліменти» активізувала учасників на подальшу роботу. Кожен розповів про себе, що найяскравіше характеризує його як особистість, після цього група аплодувала йому.

Наступне завдання полягало у визначенні якостей етнічно толерантної особистості та порівнянні такої особистості із собою, зокрема діагностування власного рівня етнічної толерантності. Учасникам групи роздаються підготовлені бланки із якостями, притаманними етнічно толерантній особистості. Вони повинні визначити три властивості, виражені у них найбільше, та три риси – найменше. А у наступному стовпчику визначити тріаду характеристик, які, на їхній погляд, властиві етнічно толерантній особистості. Учасники змогли порівняти власний рівень етнічної толерантності із загальними характеристиками, що вважаються

звичними для етнічно толерантної людини. Усі характеристики, введені у бланку, були виділені в результаті теоретичного огляду літератури з проблеми етнічної толерантності особистості. Після закінчення вправи тренер зіставляє виділені групою характеристики зі своїм бланком та визначає три провідні риси етнічної толерантності, на погляд цієї групи. Отже, четверо учасників цієї тренінгової групи вважають характеристикою толерантної особистості «доброзичливість», троє – «прихильність до інших, гуманізм, вміння слухати», двоє учасників зазначили «терпіння», «чуйність», «здатність до співпереживання», один учасник виділив «довіру», «терпимість до відмінностей», «вміння не осуджувати інших». Жоден член групи не відзначив такі характеристики, як «поблажливість», «почуття гумору», «вміння володіти собою», «допитливість». Ведучий повідомляє, що всі характеристики представлені на аркуші, є рисами етнічно толерантної особистості. Тому, ті якості, які учасник відзначив як найменш йому притаманні, він самостійно може скоригувати чи усвідомити їхню важливість для зрілої особистості. Бланки, які заповнювали учасники групи, залишаються у них для самостійного аналізу та самовиховання етнічно толерантних рис особистості.

Визначення характеристик етнічно толерантної особистості змушує кожного учасника усвідомити наявність чи відсутність певних якостей у себе і групі загалом. В одній групі ця вправа була проведена у такий спосіб: ведучий роздав бланки групі із характеристиками толерантних рис людини, які були визначені Г. Олпортом. Усім учасникам було подано завдання відзначити три найбільш притаманні їм риси та три – найменш. Після ранжування списку ведучий у своєму бланку помічає кількість людей із групи, що відзначили як свою особистісну характеристику поблажливість тощо. Аналіз результатів свідчить, що жоден учасник не вважає себе прихильним до інших, водночас три особи зазначили, що хотіли б мати таку характеристику. Підрахувавши запропоновані якості загалом, ми отримали такі результати: поблажливими виявилася одна особа, дві особи – хочуть мати цю якість. Такі найяскравіші характеристики, як доброзичливість, довіра, відзначили шість осіб із групи 12 осіб, а вміння слухати, наявність почуття гумору – п'ять учасників, терпіння притаманне чотирьом особам; допитливість – трьом; альтруїзм – двом.

Хотіли б мати більш яскраве вираження терпимості п'ять осіб; вміння не осуджувати інших – п'ять осіб; терпіння – п'ять осіб; вміння володіти собою – три особи; альтруїзм, поблажливість – дві особи; довіра – одна особа; бути прихильним до інших – три особи.

Після цього проводилася міні-лекція про толерантний та інтолерантний стилі поведінки на основі теорії особистості Г. Олпорта.

Після лекції учасниками тренінгу пропонувалася вправа «Обмінний пункт». У ньому усі учасники мають змогу отримати ті якості, яких їм не вистачає, а натомість запропонувати свої, виражені найяскравіше. Програвання цієї вправи здійснювалося у нашому тренінгу так: ставиться стілець, який відіграє роль магазину, у якому представлені усі характеристики етнічно толерантної особистості.

Наступна вправа «Я висловлювання – ти висловлювання» для формування толерантного, асертивного та неконфліктного спілкування у суспільстві, навчання компромісному та конструктивному подоланню суперечностей, загалом комунікативної толерантності як такої, що безпосередньо пов'язана з етнічною. Тренер розповідає про відмінності ти-повідомлень та я-повідомлень. Учасники витягують картки з підготовленими прикладами конфліктних ситуацій із повсякденного життя. З самого початку учасникам було важко визначитися у конструктивному виході із цих ситуацій толерантним і безконфліктним шляхом. Тому тренер включився у цю ситуаційно-рольову гру. Так, першій учасниці випала ситуація подорожі з нудним естонцем у поїзді. Їй потрібно було за допомогою «я-висловлювання», зберігаючи гідність співрозмовника, повідомити його про своє бажання відпочити спокійно без продовження розмови.

Унаслідок пошуку варіантів визначили три виходи із цієї ситуації: перший – вислухати його, потім, вибачившись, мовчки відпочивати; другий – вийти з купе в коридор, з надією на те, що супутник засне; третій – підтримувати лише зовнішнім виглядом розмову із супутником за допомогою вигуків типу «угу», «ага», «так, так». Розглянувши всі запропоновані ситуації, учасники групи, виявили та навчилися використовувати «Я-висловлювання» для виходу із конфліктних ситуацій. Проте дуже часто, більше половини групи переносила відповідальність за конфлікт

на плечі третіх осіб. Після закінчення група дійшла висновку, що толерантна особистість сама несе відповідальність за здійснені вчинки та не звинувачує інших у своїх проблемах.

В іншій групі було запропоновано пригадати ситуацію із життя учасників, яка вимагала у своєму ідеалі використання «Я-висловлювання» як конструктивного виходу із конфліктної ситуації. У результаті цієї вправи алгоритм «Я-висловлювання» був засвоєний учасниками, які почали вчитися застосовувати його у різних життєвих ситуаціях, що програвалися. У ході обговорення після цієї вправи усі засвідчили, що зрозуміли, наскільки важливо без агресії та взаємних звинувачень спілкуватися з людьми.

Для розуміння того, що етнічно толерантною особистістю, може бути лише та людина, котра знає, розуміє та поважає себе як особистість. Для того, щоб отримати зворотний зв'язок від групи та один від одного учасникам пропонується вправа «5 добрих слів». Кожен член групи обвів відбиток долоні руки та написав своє ім'я. Малюнок передається іншим учасникам, які повинні написати на кожному окресленому пальці щось привабливе про власника цього відбитку, доки аркуш не повернеться до власника. Слід зазначити, що спостерігалось хвилювання у членів групи стосовно того, чи кожен напише йому якийсь «комплімент». Наприкінці вправи відбулась рефлексія і зворотний зв'язок. Кожен висловив свої почуття. Ведучий подякував учасникам за активну роботу. На наш погляд, група відкрила для себе нові можливості врегулювання конфліктних ситуацій, з'ясувала характеристики толерантної особистості, що спонукають критично подивитись на себе, сприяють особистісному росту студентів загалом.

Наступним етапом роботи тренінгової групи є корекційний, тісно пов'язаний із діагностичним. Саме в корекційній фазі здійснюється груповий вплив на кожного учасника. Він вважається кульмінаційним моментом тренінгу. Протягом цього періоду цілісно осмислюються поставлені проблеми та ситуації, учасники емоційно, вільно виражають свої почуття, переживання.

Вправа «Я-ти-ми», у ході якої кожен учасник зумів себе відчути в різних ситуаціях, тобто поза межами групи (кола) і з усіма (в центрі кола). Під час обговорення виявилось, що лише

чотирьом учасникам було дискомфортно поза межами кола, а всі інші не відчували значної незручності. Проте всі учасники зазначили, що було дуже комфортно себе почувати поряд з усіма, тобто з групою, колективом. Кожен хотів якомога швидше приєднатись до усіх, для цього один вибирав тактику прохача, другий шукав слабшого. Одна учасниця просто розірвала коло і стала з усіма. Потім вона сказала, що їй було дуже зручно в центрі кола, і вона відчула себе повноцінним лідером у цій групі.

Обговорення протягом вправи було спрямоване на те, що багато верств нашого суспільства опиняється дуже часто поза межами «кола», поза увагою, турботою, і ми теж можемо туди потрапити. Ця вправа логічно підвела нас до розминки «Вітання країн світу», що переходить у наступну сесію тренінгу «Етнічна толерантність», спрямовану на розвиток конативного компонента етнічно толерантної особистості.

Усій групі сподобалися привітання різними способами, деякі вітання були зовсім незвичними для учасників (наприклад, показати язик – Тибет, чи потертись носами як у Новій Зеландії). Ведучий наголосив на тому, що така звична формальність, як привітання може стати за певних умов причиною конфліктів чи непорозуміння, тому дуже важливо мати толерантність під час діалогу різних культур. Усі учасники погодились, що привітання ґрунтуються на стереотипах поведінки кожного народу та закладеному кодові конкретної поведінки етносів.

Після цього пропонуються вправи на роботу з груповими стереотипами та упередженнями щодо етнічних, соціальних меншин. Вправа «Росіяни – Мусульмани» спрямована на вияв стереотипів у групі та пропрацювання з ними, щодо певних груп, складових нашого суспільства. Так, кожному члену групи був запропонований список із твердженнями, які потрібно було продовжити. За відповідями учасників групи, мусульмани люблять молитви, Аллаха, Коран, золото. Їх можна відрізнити за одягом, зовнішньому вигляду, звуках, що доносяться з мечеті. Вони завжди діють відповідно до заповідей Корана. У деяких відповідях мусульмани згадувалися у контексті проблеми тероризму, перевагам у стравах (курятина) тощо.

Наступна вправа «Подорож у купе» змушує кожного учасника проранжувати список супутників, який складається з пред-

ставників етнічних, релігійних, соціальних меншин. Групу вразив список супутників, який був розданий кожному учаснику. Їм потрібно було проранжувати три найбільш бажані супутники з цього списку та три – найменш бажані. Після цього, група ділиться на три купе (група складалася із 9 осіб), тому виникло купе № 1, № 2, № 3. Ця вправа допомагає уявити себе в ролі пасажирів поїзда, а також пропрацювати зі своїми стереотипами і страхами щодо певних груп у нашому суспільстві. Спільне групове рішення, тобто найбільш бажаним супутником у поїзді, виявився африканський студент, а найменш бажаним – колишній ув'язнений, та китаєць, що їсть їжу, яка неапетитно виглядає.

Усі учасники зазначили, що вони не виявляли б ворожості чи агресії до небажаних супутників у поїзді, оскільки це викликало б ланцюгову реакцію. Кожен старався б заснути та якомога швидше дістатися до пункту призначення. На запитання: «Як би Ви почували себе, коли інші люди поміняли б купе та не захотіли їхати з Вами?», учасники зазначили про те, що відчували б певну образу, дискомфорт, неприємні відчуття.

Після цього виду тренінгової роботи учасникам була запропонована вправа «Різний старт», що ґрунтується на переживанні та усвідомленні відчуттів дискримінованих груп суспільства. У ході розподілу учасників в одній групі утворилось три, в іншій тренінговій групі – чотири підгрупи. Ведучий дав інструкцію першій міні-групі намалювати весну, другій – осінь, а останній групі інструкція була надана нерозбірливо, дуже тихо, для того щоб вони не зрозуміли, що слід робити. Група, яка отримала незрозуміле завдання, побачила, що всі щось роблять, тому, очевидно, вони й собі вирішили виконувати якусь роботу із роздатковим матеріалом. Ведучий роздав одній групі фломастери, іншій – кольорові олівці, а «дискримінуючій» – кольоровий папір. Під час рефлексії цієї вправи учасники зазначили, що вони відчули несправедливе ставлення з боку ведучого. Коли закінчилось виконання поставленого завдання, перша група виграла приз – дві цукерки, друга – одну, а інша не отримала нічого. Коли розпочалось обговорення, вони зазначили про неприємні відчуття.

Після цього розпочалася наступна вправа «Дискримінація». Група розбилась знову на три підгрупи. Їм були запропоновані

різні життєві ситуації з елементами упередженого ставлення до людей різної національності та етнічного походження.

У вправі «Я подарунок для людства, тому що...» слід продовжити речення, висловити свою думку, вміти аргументувати. Також ця вправа підвищує самосвідомість та самооцінку членів групи, провокує на відповідальність перед своїми діями, сприяє самоаналізу.

Закінчення тренінгу та підбиття підсумків повинно емоційно стабілізувати кожного з учасників групи. Так, вправа «Згадати все» активізує рефлексію, вона є необхідною для отримання зворотної інформації від групи, їхніх почуттів та вражень від пройденої програми.

Вправа «Підписання особистого контракту етнічної толерантності» символічно налаштовує на відповідальність перед своїми вчинками, позицією у суспільстві. Ведучий зазначає, що ця угода змусить кожного з учасників замислитись над тим, на який період часу він залишиться терпимим до відмінностей, способу життя та поглядів інших людей.

Цей контракт буде своєрідним нагадуванням про тренінг, а його дата і підпис учасника свідчатимуть про його обіцянку дотримуватись принципу етнічної толерантності у своєму житті та проповідувати його у суспільстві загалом. Наприкінці останнього заняття тренінгу толерантності, тренер пропонує всім учасникам ознайомитись із особистим контрактом толерантності чи терпимості.

Висновки. Загалом тренінг «Етнічно толерантна особистість» проходив у гарній психологічній атмосфері з активною участю усіх учасників групи, їхнім бажанням робити творчі внески у виконання різних вправ. Слід зазначити, що активність учасників підвищувалась протягом самого тренінгу і набувала свого піку у ході програвання різних рольових ігор та ситуацій, що моделювали взаємодію з представниками інших національно-культурних просторів.

Особливості динаміки етнічної толерантності у контрольній та експериментальній групах до і після впровадження тренінгу зображено на рисунку 1.

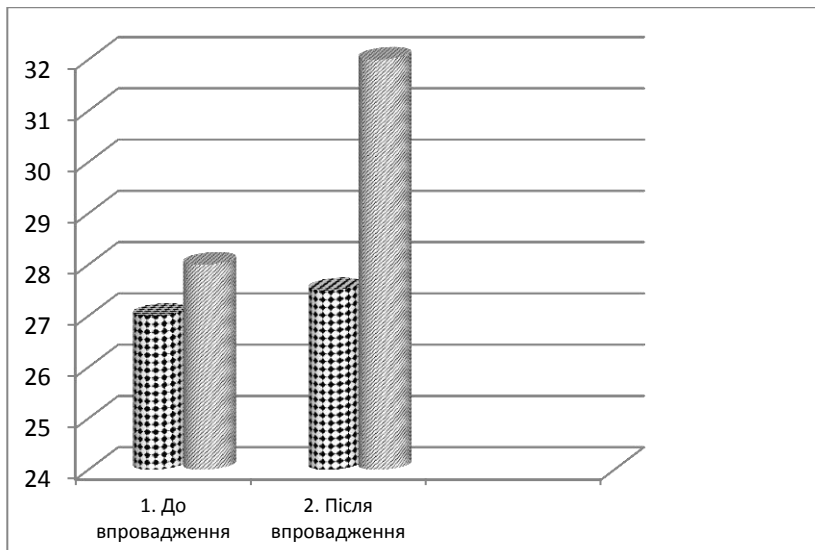


Рисунок 1. Динаміка етнічної толерантності

Перспективами подальшого пошуку у цій царині є дослідження толерантності як важливої особистісної властивості, що визначає ефективність інтерперсональної взаємодії особистості загалом.

Література

1. Вачков И.В. Основы группового тренинга. Психотехники : учебное пособие / Игорь Викторович Вачков. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Издательство «Ось-89», 2001. – 224 с.
2. Кихтюк О.В. Концептуальна модель етнічно толерантної особистості / О.В. Кихтюк // Психологічні перспективи. – Випуск 15. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2009. – С. 82–93.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика / Кьел Эрик Рудестам ; [пер. А. Голубев, Л. Трубицина, Э. Дикий]. – СПб. : Питер, 2001. – 384 с.
4. Солдатова Г.У. Психодиагностика толерантности личности / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.
5. Сприяння поширенню толерантності у поліетнічному середовищі / О. Майборода та ін. – К. : Фонд «Європа ХХІ», 2002. – 311 с.

6. Яценко Т.С. Прикладні аспекти застосування активного соціально-психологічного навчання у школі : навч. посіб. / Т. Яценко, С.М. Авраменко, М.П. Зажирко, С.Г. Харенко. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2006. – 112 с.

References

1. Vachkov, I.V. (2001). *Osnovy gruppovogo treninga. Psikhotehniki [Fundamentals of group training. Psychotechniques]* (2nd ed., rev.). Moscow: Os-89 [in Russian].

2. Kykhtiuk, O.V. (2009). Kontseptualna model etnichno tolerantnoi osobystosti [Conceptual model of ethnically tolerant personality]. *Psykhologichni perspektivy – Psychological perspectives*. (Issue 15), (pp. 82–93). Lutsk: RVV «Vezha» Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky [in Ukrainian].

3. Rudestam, K. (2001). *Gruppovaya psikhoterapiya. Psikhokorreksiionnye grupy: teoria i practika [Group psychotherapy. Psycho-correction groups: theory and practice]* (A. Golubev, L. Trubitsina, E. Dikiy, Trans.). Saint Petersburg: Piter [in Russian].

4. Soldatova, G.U., & Shaygerova, L.A. (2008). *Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnosics of personality tolerance]*. Moscow: Smysl [in Russian].

5. Maiboroda, O., et al. (2002). *Spryannia poshyrenniu tolerantnosti u polietnichnomu seredovyshchi [Promoting tolerance in a multiethnic environment]*. Kyiv: Fond Evropa XXI [in Ukrainian].

6. Yatsenko, T.S., Avramenko, S.M., Zazhyrko, M.P., & Kharenko, S.H. (2006). *Prykladni aspekty zastosuvannia aktyvnoho sotsialno-psykhologichnoho navchannia u shkoli [Applied aspects of the use of an active social-psychological training in school]*. Cherkasy: Vydavets Chabanenko Yu. [in Ukrainian].

Віра ДУБ

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК УМОВА САМОЗДІЙСНЕННЯ СТУДЕНТА МІГРАНТА

У статті проаналізовано проблему життєстійкості особистості. Обґрунтовано дослідження цього поняття у студентів, які стали на шлях особистісного та професійного самоздійснення у складних життєвих умовах. Вказано, що високий рівень життєстійкості дасть змогу студентам спрямувати свою діяльність на «вибір майбутнього», сприятиме максимальному розкриттю та безперервному розвитку їх особистісного потенціалу. Проаналізовано напрями HardiTraining program для студентів на прикладі Каліфорнійського університету.

Ключові слова: життєстійкість особистості, ресурси життєстійкості, студентська молодь, самоздійснення.

Віра ДУБ

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТА МИГРАНТА

В статье проанализирована проблема жизнестойкости личности. Обоснованно исследования этого понятия у студентов, которые стали на путь личностной и профессиональной самореализации в сложных жизненных условиях. Указано, что высокий уровень жизнестойкости даст возможность студентам направить свою деятельность на «выбор будущего», будет способствовать максимальному раскрытию и непрерывному развитию их личностного потенциала. Проанализированы направления HardiTraining program для студентов на примере Калифорнийского университета.

Ключевые слова: жизнестойкость личности, ресурсы жизнестойкости, студенты-мигранты, личностная и профессиональная самореализация.

Постановка проблеми. Сучасне життя українських громадян так чи інакше пов'язане з воєнним конфліктом, який триває на Сході та подіями, які відбуваються в анексованому Криму. Вимушені міграційні процеси, які стали наслідком названих подій актуалізували проблему виживання людини в складних життєвих ситуаціях, коли уявлення про світ і бачення майбутнього виявилися зруйнованими. Стан кризи і світоглядної розгубленості надають додаткової актуальності соціально-психологічному дослідженню життєстійкості особистості, пошуку внутрішніх потенціалів людини, що допомагають їй протистояти важким життєвим умовам, зберігаючи свою людську сутність, цілісність та ідентичність.

Та особливо гострою постає проблема життєстійкості у студентів, які лише розпочинають свій шлях особистісного та професійного самоздійснення. Нове суспільство, яке утворилося внаслідок подій у нашій державі ставить до молодої людини нові вимоги. Відповідальність за своє життя та за його успішність лягає на саму людину. Для того, щоб пристосуватися і адаптуватися до такого активного й інтенсивного життя, успішно реалізувати себе молоді потрібно виробити навички розв'язання проблем, придбати таку якість особистості, яка допомогла б їй ефективно самореалізуватись. Усе це обумовлює необхідність вивчення феномену життєстійкості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «життєстійкість» (hardiness) є предметом дослідження не лише психологічної науки. Інтерес до цього поняття зростає у галузі медицини, у сфері громадської безпеки, спорту, бізнесу, військовій справі. Про феномен життєстійкості і його значення для людини вперше заговорив американський психолог С. Мадді, на думку якого поняття «життєстійкість» відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, пов'язану з її мотивацією до подолання стресогенних життєвих ситуацій [1]. У науковій лабораторії Каліфорнійського університету займаються дослідженням життєстійкості під час адаптації студентів до умов ВНЗ, розробляються спеціальні техніки розвитку життєстійкості, які активно застосовуються у психологічній підтримці студентів, їх самопомозі [13]. На життєстійкість як внутрішній регуляторний механізм особистісного самоздійснення вказує Т.О. Ларіна [5]. Чинником збереження психічного здоров'я визначає життєстій-

кість О.А. Чиханцова [11]. Т.В. Наливайко експериментально доведено зв'язок життєстійкості із такими властивостями особистості, які передбачають активність (екстраверсія, агресивність, спонтанність) [7]. Проте, незважаючи на проведені дослідження, життєстійкості надалі залишається актуальним дослідження цієї якості особистості для студентів, які перебувають у складних життєвих умовах.

Саме тому, **метою статті** є теоретичний аналіз життєстійкості як умови самоздійснення студента-мігранта.

Першим кроком до ефективного самоздійснення студентської молоді є успішна соціокультурна та професійна адаптація. Адаптація студентів обумовлена їх життєстійкістю, яка визначається особистісно-професійним потенціалом. Високий рівень життєстійкості сприятиме подоланню внутрішніх навчальних, професійних та особистісних суперечностей, конфліктних ситуацій, проявам реактивних станів захисного характеру та інших факторів, які провають дезадаптаційні стани. Ефективні способи протистояння життєвим труднощам, особистісна адаптація, раціональна когнітивна і поведінкова стратегії обумовлені життєстійкістю як ресурсом особистості.

Говорячи про ефективну самореалізацію студентської молоді, маємо на увазі максимальне розкриття та безперервний розвиток її особистісного потенціалу. Процес та результат самореалізації залежать не тільки і не стільки від обсягу ресурсного потенціалу особистості, скільки від її впевненості у своїй здатності його реалізувати, а також від готовності працювати над цим, долаючи труднощі та перешкоди, від рівня життєстійкості особистості.

Студентський вік характеризується високим рівнем навантаження та стресу. Навчанню у виші притаманне різноманіття перенавантажень і вимог до особистості. Навчальна діяльність може бути джерелом складних ситуацій, які висувають до молоді суперечливі вимоги: водночас бути ініціативною, соціально сміливою і при цьому врівноваженою, виконавчою. Порушення адаптації перешкоджають проявити важливі особистісні властивості. Активне й успішне освоєння тієї чи тієї навчальної та професійної діяльності вимагає від сучасної молоді володіння конкурентноспроможністю, стійкістю до стресів. Крім того, у навчаль-

них закладах сьогодні виділяється окрема категорія студентів – мігранти або переселенці, – які є особливою віковою і соціальною категорією населення, що характеризується цілим спектром специфічних проблем, подолання яких і забезпечить така риса, як життєстійкість.

Студенти-переселенці стають перед вибором: «вибір минулого» (звичного, знайомого) або «вибір майбутнього» (нового, непередбачуваного, невизначеного). Життєстійкість у цьому процесі є необхідним ресурсом, на який людина може розраховувати при виборі майбутнього з його невизначеністю та тривогою, забезпечуючи отримання нового досвіду і створення певного потенціалу і перспективи для особистісного зросту [2].

Самоздійснення студента супроводжується процесом подолання суперечностей між зовнішніми причинними і внутрішніми самодетермінаційними силовими векторами. Зовнішні обставини встановлюють різноманітні межі та перешкоди на шляху самореалізації, а внутрішні примушують молоду людину прагнути до подолання зовні встановлених перешкод, змушують вишукувати все нові форми та засоби самоздійснення. Враховуючи надто динамічні обставини сучасного глобалізованого світу, надзвичайно важливо допомогти молодій людині усвідомити процеси об'єктивної сутнісних сил, визначити засоби та форми вияву особистісного потенціалу, розвинути життєстійкість як особистісний конструкт, який уможливорює мобілізацію власних ресурсів подолання стресових ситуацій та своєчасне вироблення опору відповіді на загрозливу ситуацію, протистояння життєвим проблемам та труднощам, що забезпечать їй успішне самоздійснення.

Поняття життєстійкості (*hardiness*), запропонували американські психологи Сьюзен Кобейса та Сальваторе Мадді. Багатолітній досвід дослідницької праці змусив науковців звернути увагу на той факт, що життєві труднощі по-різному впливають на поведінку людей. Одні під впливом стресу мобілізуються, знаходять резервні особистісні ресурси, досягають успіху, а інші навпаки, впадають у стан апатії, байдужості, намагаються сховатись від нових можливостей, прагнуть зберігати попередній звичний стан, бояться змінювати що-небудь. Прикладні дослідження дали змогу авторам визначити особистісний конструкт «*hardiness*» (життєстійкість), який характеризує міру здатності особистості

витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи успішність діяльності.

За Мадді, життєстійкість особистості ґрунтується на настановах, що визначають взаємодію людини зі світом: це включеність, вплив і виклик [12].

Включеність – це впевненість у тому, що все, що відбувається, дає максимальний шанс знайти дещо путне та цікаве для особистості. Людина з розвинутою включеністю отримує задоволення від власної діяльності. І навпаки, відсутність включеності породжує почуття відчуженості, відчуття себе за межами життя. Включеність чи залученість сприяє самоактуалізації особистості, мотивує до саморозвитку, сприяє формуванню «здорових думок та поведінки». Така особистість впевнена у собі та отримує задоволення від власної діяльності.

Контроль передбачає переконання у тому, що боротьба дає можливість вплинути на результат. Цей вплив помітний навіть тоді, коли він не є абсолютним, і успіх зовсім не гарантовано. Протилежним до такого переконання є відчуття власної безпорадності. Люди з високим контролем самостійно приймають рішення та розв'язують повсякденні завдання. Особи з низьким рівнем контролю не здатні до самостійного розв'язання завдань, постійно очікують допомоги та підтримки у прийнятті рішень. Тим самим вони проявляють свою невпевненість та неготовність брати на себе відповідальність за вчинки, бояться ризикувати.

Прийняття ризику – це переконання людини у тому, що все, що з нею трапляється, сприяє її розвитку, який відбувається за рахунок знань, отриманих з досвіду (неважливо – позитивного чи негативного). Людина, яка розглядає життя як спосіб отримання досвіду, готова діяти в умовах, коли відсутні стовідсоткові гарантії успіху, на свій страх і ризик. Прийняття ризику дає змогу людині вчитися на власному житті, власному досвіді, а не очікувати на легке безтурботне життя [6].

А.М. Фомінова визначає три рівні прояву життєстійкості особистості: особистісно-смісловий, соціально-психологічний та психофізіологічний. Проявом життєстійкості на особистісно-смісловому рівні є позитивне світовідчуття, осмисленість життя, підвищення його якості. На соціально-психологічному рівні життєстійкість проявляється в ефективній саморегуляції та самореа-

лізації через адаптацію до соціуму. Життестійкість на психофізіологічному рівні проявляється через оптимальні реакції на стрес, здатність і готовність витримувати стресову ситуацію, не знижуючи успішності діяльності [9].

Життестійкість, опираючись на індивідуально-особистісні (природні) властивості (екстраверсію, спонтанність, інтроверсію і тривожність), які базуються на вроджених особливостях нервової системи і опосередковують соціальну активність, більшою мірою проявляється в умінні створювати особистісно значущі смисли життя і реалізовувати їх у контексті даної соціальної ситуації. Життестійкість як характеристика, що відображає можливість суб'єкта знаходити міру відповідності наявним умовам, визначає захищеність людини від різного роду загрозливих впливів, пов'язана з уявленнями людини про свою здатність успішно реалізувати поведінку, необхідну для досягнення очікуваних результатів, долати негативні впливи навколишнього середовища. Важливу роль у позитивній оцінці людиною свого життя і виборі нею продуктивних стратегій у кризових ситуаціях відіграють такі психологічні феномени, як оптимізм, диспозиційна надія, інтегральність локус контролю, висока самоповага, а також орієнтованість на сьогодення і на майбутнє.

Учені відносять до показників життестійкості особистості низку чинників професійної адаптації, а саме: вміння володіти собою, стресостійкість, самооцінку, здатність до саморегуляції й саморефлексії, рівень адаптаційного потенціалу, мобілізаційний потенціал, поведінкову регуляцію, ціннісні орієнтації, здатність до ризику.

Життестійкість пов'язана з цінностями самоактуалізації особистості. Ціннісні орієнтації значною мірою визначають особливості соціально-психологічної адаптації та взаємодії з іншими людьми, ефективність різних видів діяльності, організацію та змістовну наповненість усього життя. Надання переваги цінностям самоактуалізації значущо позитивно пов'язано з атитюдом, що мотивує особистість до пошуку шляхів впливу на результати стресогенних змін, на протигагу впаданню у стан безпорадності та пасивності. Така особистість відчуває, що сама обирає власну діяльність, свій життєвий шлях та розглядає життя способом

набуття досвіду, – як позитивного, так і негативного, з метою її власного розвитку [4].

Життєстійкість тісно пов'язана із духовністю особистості. Духовність здійснює позитивний вплив на життєстійкість людини за рахунок її спрямованості на досягнення комфорту та благополуччя, готовності до побудови особистісної перспективи з огляду на течію власного життя. Розвиток життєстійкості визначається особливостями залученості людини у взаємодію з культурою, релігією та соціальним середовищем, її оточенням. Однією з ознак впливу духовності на життєстійкість особистості можна вважати усвідомлення життєдайної, перетворювальної сили щоденної праці як необхідної умови самоствердження та самореалізації людини, її психічного, особистісного розвитку як засобу творення добра. Людина, у якої віра поєднується з потребою постійного самовдосконалення, подолання в собі негативних якостей, здатна досягати у своєму розвитку вершин досконалості [10].

Т.О. Ларіна обґрунтувала важливу роль атитюдів життєстійкості у процесах самоздійснення молоді, довівши, що ця психічна якість детермінує рефлексивне ставлення людини до життя, є запорукою адекватної оцінки життєвих перспектив при збереженні балансу між потребами, домаганнями й прагненнями [5]. А за даними Н.М. Волобуєвої, студенти із високою життєстійкістю активно «включаються» у навчання, усвідомлюючи свою провідну роль та відповідальність у процесі здобуття освіти, вміють засвоювати досвід і робити висновки зі складних навчальних ситуацій, намагаються завжди обмірковувати стратегії досягнення поставлених цілей, але діють гнучко, оперативно коригуючи плани дій; мають адекватну самооцінку та є емоційно врівноваженими, прагнуть до саморозвитку на основі самопізнання й орієнтовані на повну реалізацію своїх потенційних можливостей [3]. Таким чином, як переконливо засвідчують результати проведених на сьогодні наукових досліджень, розвинута життєстійкість особистості студента є запорукою його успішної самореалізації.

Т.В. Наливайко зазначає, що життєстійкість починає проявлятися у підлітків і зростає в юнацькому та зрілому віці [7]. Згідно з концепцією С. Мадді, компоненти життєстійкості формуються у дитинстві і частково в підлітковому віці, але їх можна

розвивати і в інших вікових періодах. Життєстійкість особистості можна формувати в процесі виховання, стимулюючи самостійність, довільну активність, відповідальність, навчаючи студентів керувати власними емоціями, поведінкою і умінням мобілізуватися у важких життєвих ситуаціях. Для того, щоб студент був стійкий і незворушний, не розтрачував себе на негативні переживання, потрібно озброїти його навичками самоконтролю, смислової поведінкової регуляції, розвивати життєстійкість, здатність до рефлексії своїх переживань та узгоджувати зазначені процеси із власним часопростором особистості, що розвивається. Прикладом розвитку життєстійкості у студентів є HardiTraining Program Каліфорнійського університету. Ця програма спрямована на розвиток продуктивності, лідерства та здоров'я. Саме ці три якості є основними чинниками, які зміцнюють життєстійкість студентів у стресових та складних життєвих ситуаціях. Використовуючи технологію HardiTraining, студенти стають більш обізнаними у таких питаннях, як: такий аналіз проблем, щоб перетворити їх на можливості для зміцнення власної стійкості у процесі професійного й особистісного розвитку, для здоров'я та продуктивності; розв'язання проблем творчим шляхом, розуміння почуттів і поведінки, які перешкоджають ефективній діяльності; прийняття відповідальності за свої рішення; ефективна взаємодія з соціокультурним середовищем; використання стресових змін як можливостей для навчання, оновлення себе та розширення засобів, які полегшать подолання проблеми у майбутньому [13].

Висновки. Отже, життєстійкість – це такий особистісний конструкт, який дає змогу мобілізувати власні ресурси подолання стресових ситуацій та своєчасно виробити опір-відповідь на загрозову ситуацію у процесі професійного й особистісного самоздійснення.

Питання життєстійкості особистості мають величезне практичне значення, оскільки стійкість охороняє особистість від дезінтеграції і особистісних розладів, створює основу внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я, високої працездатності.

Враховуючи означені властивості життєстійкості, вважаємо її тим фактором, який визначає якість життя людини в процесі самоздійснення. Особливо велике значення має життєстійкість для студентської молоді, яка на шляху особистісної та профе-

сійної самореалізації долає багато різноманітних перешкод. Також вважаємо за необхідне внести питання про життєстійкість студента до програми психолого-педагогічного супроводу студентів ВНЗ, особливо студентів-переселенців. Саме тому **перспективами** подальшого дослідження вбачаємо емпіричну діагностику життєстійкості студентів.

Література

1. Александрова Л.А. Концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сб. науч. трудов. Вып. 2 / [под ред. М.М. Горбатова, А.В. Серого, М.С. Яницкого]. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – С. 82–90.
2. Богомаз С.А. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека / С.А. Богомаз. – Режим доступа : http://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=981&article_id.
3. Волобуева Н.М. Психологическая культура как условие развития жизнестойкости студентов : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Н.М. Волобуева. – Белгород : ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», 2012. – 21 с.
4. Кравчук С.Л. Психологічні особливості життєстійкості особистості у зв'язку з її цінностями самоактуалізації / С.Л. Кравчук // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 25. – С. 152–166.
5. Ларіна Т.О. Життєстійкість як передумова постановки життєвих завдань / Т.О. Ларіна // Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості / за ред. Т.М. Титаренко. – К. : Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соціальної і політичної психології, 2012. – Вип. 6. – С. 287–322.
6. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Расказова. – М., 2006. – 63 с.
7. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Татьяна Викторовна Наливайко. – Ярославль : Южно-Уральский ун-т, 2006. – 28 с.
8. Титаренко Т.М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека : [навч. посіб.] / Т.М. Титаренко, Т.О. Ларіна. – К., 2009. – 76 с.

9. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности / А.Н. Фоминова. – М. : МПГУ, Прометей, 2012. – 152 с.

10. Чиханцова О.А. Духовність як ресурс розвитку життєстійкості особистості / О.А. Чиханцова // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Том. ІХ, Загальна психологія. Етнічна психологія. Історична психологія. – Вип. 9. – 2016. – С. 540–546.

11. Чиханцова О.А. Життєстійкість як чинник збереження психічного здоров'я / О.А. Чиханцова // Особистість в умовах кризових викликів сучасності : матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / за ред. академіка НАПН України С.Д. Максименка. – К., 2016. – С. 214–221.

12. Maddi S.R. Hardiness and mental health / S.R. Maddi, D.M. Khoshaba // Journal of Personality Assessment. – 1994. – V. 63 (2). – P. 265–274.

13. The HardiTraining Program for Students // The Hardiness Institute, Inc.: [electronic sources]: http://www.hardinessinstitute.com/?page_id=793.

References

1. Aleksandrova, L.A. (2004). Kontseptsii zhiznestaykosti v psikhologii [Concepts of hardiness in psychology]. In M.M. Gorbatova, A.V. Serogo, M.S. Yanitskogo (Eds.), *Sibirskaya psikhologiya segodnya – Siberian psychology today: Collection of scientific works* (Issue 2), (pp. 82–90). Kemerovo: Kuzbassvuzizdat [in Russian].

2. Bogomaz, S.A. (n.d.). *Zhiznestaykost kak komponent innovatsionnogo potentsiala cheloveka [Hardiness as a component of the human innovation potential]*. Retrieved from http://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=981&article_id=19956 [in Russian].

3. Volobueva, N.M. (2012). Psikhologicheskaya kultura kak uslovie razvitiya zhiznestaykosti studentov [Psychological culture as a condition for the development of student hardiness]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Belgorod: FGAOU VPO «Belgorodskiy gosudarstvennyy natsionalnyy issledovatel'skiy universitet» [in Russian].

4. Kravchuk, S.L. (2014). Psykholohichni osoblyvosti zhyttiistiikosti osobystosti u zviazku z yii tsinnostiamy samoaktualizatsii [Psychological peculiarities of hardiness of the individual in connection with its values of actual actualization]. In S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva (Eds.), *Problemy suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podil'skoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podil'skiyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedago-*

gical Science of Ukraine (Issue 25), (pp. 152–166). Kamianets-Podilskyi: Aksioma [in Ukrainian].

5. Larina, T.O. (2012). Zhyttiistiikist yak peredumova postanovky zhyttievyykh zavdan [The hardiness as a prerequisite for the setting of life's tasks]. In T.M. Tytarenko (Ed.), *Yak budувaty vlasne maibutnie: zhyttievi zavdannia osobystosti – How to build your own future: the vital tasks of the individual* (Issue 6), (pp. 287–322). Kyiv: Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi i politychnoi psykholohii [in Ukrainian].

6. Leontev, D.A., & Rasskazova, E.Y. (2006). *Test zhiznestoykosti [The test of hardiness]*. Moscow [in Russian].

7. Nalivayko, T.V. (2006). Issledovanie zhiznestoykosti i ee svyazey so svoystvami lichnosti [Investigation of hardiness and its connections with personality properties]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Yaroslavl: Yuzhno-Uralskiy universitet [in Russian].

8. Tytarenko, T.M., & Larina, T.O. *Zhyttiistiikist osobystosti: sotsialna neobkhdnist ta bezpeka [The hardiness of the person: social necessity and safety]*. Kyiv [in Ukrainian].

9. Fominova, A.N. (2012). *Zhiznestoykost lichnosti [The hardiness of personality]*. Moscow: MPGU, Prometey [in Russian].

10. Chykhantsova, O.A. (2016). Dukhovnist yak resurs rozvytku zhyttiistiikosti osobystosti [Spirituality as a resource for the development of a person's hardiness]. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka – Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after GS Kostiuk*. Tom. IX, Zahalna psykholohiia. Etnichna psykholohiia. Istorychna psykholohiia – Vol. IX, General Psychology. Ethnic psychology. Historical psychology. (Issue 9), (pp. 540–546). [in Ukrainian].

11. Chykhantsova, O.A. (2016). Zhyttiistiikist yak chynnyk zberezhenia psykhnichnoho zdorovia [The hardiness as a factor in the preservation of mental health]. In S.D. Maksymenko (Ed.), *Osobystist v umovakh kryzovykh vylykiv suchasnosti – Personality in the context of the crisis challenges of our time: Proceedings of the methodological seminar NAPN of Ukraine*, (pp. 214–221). Kyiv [in Ukrainian].

12. Maddi, S., & Khoshaba, D. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, (Vol. 63), (pp. 265–274). [in English].

13. The HardiTraining Program for Students. (n.d.). *The Hardiness Institute*. Retrieved from http://www.hardinessinstitute.com/?page_id=793. [in English].

ГІПЕРАКТИВНА ДИТИНА

У статті обґрунтовано актуальність проблеми вивчення гіперактивного розладу із дефіцитом уваги. Це нейропсихіатричний розлад, причиною якого є особливості будови та функціонування головного мозку або органічне ураження центральної нервової системи. Розкрито як поліморфний розлад із різними проявами, а саме, дефіцитом уваги, імпульсивністю, надмірною моторною активністю, рухливістю. Проаналізовано труднощі, спричинені неухважністю при читанні, письмі, рахунку. Описано методи та стратегії, спрямовані на поліпшення поведінки, уважності, успішності.

Ключові слова: *гіперактивний розлад, дефіцит уваги, імпульсивність, моторна активність, рухливість.*

Наталія КАУТ

ГИПЕРАКТИВНЫЙ РЕБЕНОК

В статті обоснована актуальність проблеми изучения гіперактивного розладу с дефіцитом уваги. Это нейропсихіатрическое розлад, причиною которого являются особенности строения и функционирования головного мозга или органическое поражение центральной нервной системы. Раскрыто как полиморфное розлад с разными проявлениями, а именно, дефіцитом уваги, імпульсивностью, чрезмерной проворной активностью, подвижностью. Проанализированы трудности, вызванные невнимательностью при чтении, письме, счете. Описаны методы и стратегии, направленные на улучшение поведения, внимательности, успешности.

Ключевые слова: *гіперактивное розлад, дефіцит уваги, імпульсивность, проворная активність, подвижность.*

Постановка проблеми. Сучасні освітні тенденції в Україні спрямовані на розвиток інклюзивного підходу у навчанні усіх

дітей, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності.

Допомога у навчанні дитини з нормальним інтелектом і поведінковими розладами є першим кроком до інклюзивного суспільства, оскільки неможливо говорити про формування інклюзивної освітньої політики та навчання усіх дітей у загальноосвітній школі, якщо існують складності в наданні освітніх послуг найменш складним категоріям дітей.

Діти з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги є однією – найбільш розповсюджена категорія дітей з особливими освітніми потребами.

Гіперкінетичні розлади є одними з найпоширеніших поведінкових розладів у дітей. Їх поширеність за даними різних досліджень становить від 1,5 до 5 % у дітей шкільного віку, вони становлять одну з найчастіших причин звернень до дитячих психіатрів [5].

У 2004 р. Всесвітня асоціація дитячої та підліткової психіатрії та суміжних професій (IACAPAP) визнала гіперкінетичні розлади проблемою № 1 у сфері охорони психічного здоров'я дітей та підлітків. Однією з головних причин цього стало те, що цей розлад, дуже часто неточно діагностується і лікується на всій земній кулі, а також те, що діти з цим розладом становлять групу ризику щодо розвитку багатьох вторинних психіатричних розладів та соціальних проблем. Без належної допомоги у несприятливому середовищі гіперкінетичний розлад може каталізувати негативні психологічні та соціальні реакції, сприяти розвитку в дитини негативної самооцінки, порушувати її соціальну адаптацію, викликати вторинні психіатричні захворювання [5].

Наявність у дитини гіперкінетичного розладу значно підвищує ризик виникнення вторинних проблем, таких як:

- проблеми зі шкільною успішністю в школі;
- проблеми з антисоціальною поведінкою та кримінальними діями, приналежністю до антисоціальних угруповань – як у дитинстві, так і в підлітковому та дорослому віці;

- проблеми у міжособистих стосунках, соціальна ізоляція – як у дитинстві, так і в дорослому віці;

- проблеми з психічним здоров'ям – значно підвищений ризик багатьох психічних розладів у дітей та дорослих з гіперкінетичними розладами, зокрема таких, як зловживання/узалежнення від психоактивних речовин, тривожні розлади, розлади настрою, особистості та ін.

- проблеми з ризикованою поведінкою – як наслідок, люди з гіперкінетичними розладами, зокрема у підлітковому та дорослому віці значно частіше стають «продюсерами» та жертвами нещасних випадків, дорожньо-транспортних пригод, у них підвищений ризик незапланованої підліткової вагітності, зараження венеричними хворобами і тощо.

За відсутності вчасної та належної допомоги цей розлад може призводити до вторинних серйозних психосоціальних наслідків та психіатричних захворювань.

Біологічні чинники, які впливають на прояви гіперкінетичних розладів, психологічний розвиток дитини, імовірність вторинних ускладнень, на прогноз дитини загалом, є психосоціальними – і можуть відігравати як протективну, захисну, ресурсну роль, так і, на жаль, психотравмувальну. До цих чинників належать передовсім характеристики сім'ї дитини, якість її стосунків з рідними, характеристики педагогів, соціального середовища ровесників, школи (Barkley, 1996). Велику роль відіграє також наявність ефективних програм допомоги дітям з гіперкінетичними розладами та їхня доступність. Гіперкінетичний розлад, як і будь-який розлад, є біопсихосоціальним розладом за своєю природою і саме комплексна взаємодія біологічних чинників, індивідуальних психологічних характеристик дитини та її соціального середовища визначає динаміку розвитку дитини та її прогноз. Тому і допомога дітям з гіперкінетичними розладами має бути біопсихосоціальною і спрямованою на кожну ланку біопсихосоціального ланцюга чинників.

Це нейропсихіатричний розлад, причиною якого є особливості будови та функціонування головного мозку або органічне ураження центральної нервової системи. У більшості випадків ГРДУ – це розлад генетичної природи, пов'язаний зокрема з

генами, що відповідають за регулювання обміну та активності двох нейротрансмітерів – дофаміну та норадреналіну.

Гіперактивний розлад із дефіцитом уваги – це поліморфний клінічний синдром, головними проявами якого є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку, яка проявляється у моторній гіперактивності, порушенні уваги та імпульсивності.

Про розлад говоримо тому, що такі прояви, як гіперактивність, імпульсивність, порушення уваги не відповідають віковій дитини і призводять до серйозних порушень функціонування дитини в основних сферах життя. ГРДУ є розладом розвитку імпульс-контролю або ж здатності головного мозку до організації та самоконтролю поведінки. З віком у дітей із ГРДУ ця здатність поліпшується, але все одно залишається нижчою, ніж у однолітків. У дітей із ГРДУ спостерігається сповільнене дозрівання функцій лобної кори головного мозку.

Таким чином, недостатня зрілість лобної долі кори головного мозку призводить до розладів різних виконавчих функцій, що пов'язані з організацією та регулюванням поведінки:

- розладу імпульс-контролю;
- розладу прогнозування, планування та самоорганізації поведінки;
- розладу контролю уваги і аналізу інформації;
- розладу контролю емоцій;
- розладу контролю над власною руховою активністю, регулювання процесу збудження та гальмування.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми навчання дітей з ГРДУ в загальноосвітніх школах активно вивчалися О. Касатіковою, А. Платоновою, І. Брязгуновим [1]. Питаннями особливостей психоемоційного стану учнів з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги займалися такі провідні російські спеціалісти з педагогіки та психології, як Г. Моніна, О. Лютова-Робертс [4], фахівці-медики О. Кочерова [2], у тому числі психіатри О. Романчук [5], І. Марцінковський, О. Маслова [3].

Метою статті є проаналізувати прояви ГРДУ, які призводять до виникнення труднощів у навчанні і описати методи та

стратегії, спрямовані на поліпшення поведінки, уважності, успішності.

Виклад основного матеріалу. Поведінкові проблеми гіперактивної дитини проявляються з перших років життя, але у більшості випадків до досягнення старшого дошкільного або молодшого шкільного віку їх списують на особливості темпераменту або неналежне виховання дитини. В усіх дітей із гіперкінетичними розладами, які мають проблему зі шкільною успішністю, необхідним елементом діагностичного процесу є нейропсихологічне обстеження, метою якого є встановлення рівня інтелектуального розвитку дитини, а також виявлення з огляду на часту присутність як коморбідних специфічних розладів шкільних навичок – читання, письма, математики. Виявлення цих розладів важливе і в плані диференційної діагностики, адже за умови знижених інтелектуальних можливостей загалом чи специфічних труднощів у навчанні зокрема порушення уваги дитини на уроках може бути викликано невідповідністю програми рівневі спроможності дитини її засвоїти, а не гіперкінетичним розладом.

Виділяють три основні проблеми при ГРДУ. Це:

- дефіцит уваги;
- імпульсивність;
- надмірна моторна активність, рухливість.

Імпульсивність та гіперактивність дітей із ГРДУ проявляються у безперервній надмірній руховій активності, неспроможності довго сидіти на одному місці, коли від них цього вимагають. Такі діти багато говорять, переривають розмову інших, недоречно втручаються у діалог навколишніх, проявляють нетерпіння, коли треба чогось чекати, діють не замислюючись про наслідки та незважаючи на правила. Імпульсивність та надмірна активність не сприяють продуктивній успішності учня, але найбільші академічні труднощі спричинені саме неуважністю, яка проявляється так.

При читанні

- Втрачає місце у тексті під час читання.
- Не може залишатися сфокусованим на тому, що читає; як наслідок – пропускає слова, деталі, розуміння прочитаного епізодичне.

- Забуває прочитане та потребує перечитувати тест знову й знову.

Під час виконання письмових завдань

- Труднощі з плануванням та організацією письмового завдання.

- Відсутність систематичного виконання письмових вправ.

- Мінімальна продуктивність під час виконання письмових завдань.

- Повільніша (в два – три рази) швидкість виконання письмових завдань.

- Велика кількість механічних помилок під час написання.

У математиці

- Велика кількість помилок при обчислюванні через не уважність до математичних знаків.

- Низька продуктивність при розв'язанні задач та прикладів через неспроможність сконцентруватися та розглянути всі аспекти задачі або зробити всі кроки послідовно під час розв'язування математичного прикладу.

До того ж діти з ГРДУ можуть мати супутні розлади, такі як: дисграфія – часткове порушення навичок письма внаслідок вогнищевого ураження, недорозвинення або дисфункції кори головного мозку; дислексія – порушення формування навичок читання; дискалькулія – порушення навичок лічби. Ці розлади також можуть спричиняти вищеназвані труднощі або перегукватися з ними.

До загальної характеристики гіперактивної дитини можна віднести: порушення емоційної сфери та як наслідок неконтрольовані емоційні реакції, такі як роздратування, пригнічення, прояви агресії, підвищену реакційність, труднощі зі зміною діяльності, проблеми з дисципліною, неможливість працювати задля досягнення віддаленої мети, постійну потребу у заохоченнях та покараннях, занижену самооцінку, часто супутню опозиційну поведінку. Внаслідок цього дитина з ГРДУ має соціальні проблеми, які проявляються у труднощах побудови стосунків та спілкування з оточуючими.

За статистикою, біля 40 % дітей з ГРДУ мають академічні труднощі, які поділяються на труднощі здобуття академічних

навичок, та проблеми з успішністю, які можуть бути як супутніми, так і самостійними. Навіть якщо дитина з ГРДУ не має виражених академічних труднощів, у неї все одно будуть спостерігатися проблеми з виконанням класних і домашніх завдань, найчастіше пов'язані з неможливістю дотримання часових рамок. Це є наслідком проблем із увагою та високим рівнем імпульсивності, дитині важко сфокусуватися на виконанні завдання. Через підвищене реагування на сторонні стимули та неспроможність виконувати не надто цікаву роботу довго дитина з ГРДУ потребує більше часу на виконання завдання, аніж її здоровий одноліток. Але слід враховувати те, що проблеми у навчанні можуть бути ознакою не лише дітей з ГРДУ, але й учнів, що страждають на інші розлади.

ГРДУ є поліморфним розладом та дуже різнобарвним у своїх проявах. Не існує двох однакових дітей із ГРДУ. Тому і план втручання буде різнитися і змінюватися залежно від кожного конкретного випадку. Кінцевий результат допомоги дитині з ГРДУ завжди залежатиме від характерних рис самої дитини та особливостей середовища, оскільки поведінка дітей із ГРДУ регулюється більше умовами зовнішнього середовища, аніж внутрішніми вказівками.

Основними терапевтичними втручаннями при ГРДУ вважаються такі.

1. Психоедукація – просвітницька робота з поліпшення розуміння сутності та шляхів корекції розладу у середовищі батьків, педагогів та інших фахівців, що працюють з дитиною.

Основні методи психоедукації:

- презентація та роз'яснення батькам діагностичної інформації під час «круглого столу»;
- презентація інформації про ГРДУ під час індивідуальних зустрічей;
- лекції, семінари, конференції для батьків;
- друковані матеріали (буклети, статті, книжки, історії інших сімей);
- відеоматеріали;
- інтернет-ресурси.

2. Поведінкова терапія

- продуктивне спілкування та вміння будувати командні стосунки;
- розвиток позитивної самооцінки, самоусвідомлення, емоційна компетентність, самоорганізація;
- вміння долати проблеми й конфлікти, контроль агресії;
- розвиток емпатії;
- асертивність – вміння протистояти негативному тискові групи.

3. Психофармакотерапія

У серйозних клінічних випадках, коли психолого-педагогічні втручання не дають істотного ефекту, за рекомендацією психіатра, можуть призначатися фармакопрепарати. У поєднанні з поведінковою терапією та правильно побудованим навченим процесом вони дають найкращий ефект у корекції ГРДУ. Дія препаратів спрямована на зменшення імпульсивності, гіперактивності, кращу концентрацію уваги, регуляцію емоцій.

З метою комплексного впливу на дитину у школі вчитель повинен співпрацювати з психологом, соціальним педагогом та батьками. Вчитель повинен пам'ятати, що найважливішим є створення моделі повноцінної соціальної взаємодії у межах дитячого колективу.

Основними складовими такої взаємодії є:

1. Позитивний приклад із боку вчителя.
2. Заохочення зразків здорового спілкування між учнями.
3. Створення позитивних зразків командної співпраці між членами дитячого колективу.

Допомога дитині з ГРДУ залежатиме від:

- різноманітності симптомів ГРДУ;
- функціонально-поведінкового оцінювання дитини;
- наявності супутніх розладів.

Для того, щоб поліпшити поведінку, уважність та успішність учнів із ГРДУ необхідно чітко структурованого середовища класної кімнати. Ефективна робота в класі включає в себе послідовні дії вчителя, наявність чітких правил поведінки, передбачуваність в організації середовища та стилі викладання, побудову позитивних стосунків із дитиною.

Розглянемо техніки корекції поведінки дитини з ГРДУ в класі.

1. План досягнення бажаної поведінки

Учень визначає одну мету, над якою буде працювати день або тиждень. Наприклад, підготувати робоче місце, не битися, не залишати незавершене завдання. Учень планує конкретні кроки, необхідні для досягнення мети. Вчитель вранці швидко обговорює план із учнем та конкретні кроки з його реалізації. У кінці дня або тижня вони зустрічаються знову для підбиття підсумків.

2. Щоденне звітування про шкільну поведінку за допомогою поведінкових карток

Це ефективний метод корекції поведінки, спрямований на комунікацію між учителем та батьками дитини для встановлення комплексного впливу на дитину з ГРДУ. У більшості випадків поведінкові картки включають у себе чітко визначену поведінкову проблему, яка підлягає корекції. Вчитель відповідає за щоденний моніторинг та оцінювання успіхів у корекції поведінки; він кожного дня відправляє батькам поведінкову картку учня для ознайомлення. Батьки відповідають за щоденний перегляд картки та винагороду бажаної поведінки або застосування штрафних санкцій за небажану.

3. Поведінковий контракт

Одним з найпоширеніших способів корекції поведінки, особливо у середньому та старшому шкільному віці. Поведінковий контракт становить дво- або тресторонню угоду, в якій окреслена роль кожного в досягненні кінцевої мети, тобто позитивної поведінки. Дорослі та дитина визначають разом одну або кілька цілей, над якими дитина погоджується працювати з метою поліпшення поведінки. Всі сторони узгоджують також винагороду, яка буде наслідком бажаної поведінки.

4. Використання системи жетонів

Це ефективна система миттєвого підкріплення бажаної поведінки. Коли дитина отримує певну кількість жетонів, то може обміняти на певну винагороду (солодощі, іграшку або можливість провести час у бажаний спосіб, наприклад, зіграти у футбол). Як жетони можуть бути використані маленькі іграшки, картки, наклейки, календарики, камінці та ін. Добре використовувати цю систему для цілого класу, коли всі учні заробляють винагороду. Це сприяє соціалізації дітей, кращому інтегруванню їх у середо-

вище одностітків. Цей метод добре підходить для використання у молодшій школі або дитячому садку.

5. Використання системи пенальті

Система пенальті або штрафів є також ефективним методом поведінкової корекції вдома і в класі. Може використовуватись у поєднанні зі системою жетонів. Цей метод фокусується на неприйнятній поведінці учнів. Дитина з ГРДУ отримує винагороду радше за зменшення кількості проявів неприйнятної поведінки, ніж за демонстрацію прийнятної.

Попередити небажану поведінку набагато легше, ніж боротися з її наслідками. Емоційний стан дитини з ГРДУ є дуже нестійким. При перших ознаках емоційної нестабільності дитини або коли ситуація вже переростає в конфліктну батькам і вчителя можна запропонувати такі поради [6].

1. Застосовувати заспокійливий жест (легко покласти руку на плече дитині) або невербальну підказку.

2. Відвернути увагу від подразника; можна дати невеличке доручення.

3. Нагадати дитині про наслідки (покарання, винагороди).

4. Зробити паузу.

5. Запропонувати перерву.

6. Використати фізичні вправи для зменшення напруги.

7. Слідкувати за своєю поведінкою і стилем спілкування (говорити спокійно і повільно, використовувати спокійну жестикуляцію, візуальні нагадування, завжди пропонувати вибір). Спокійний стиль спілкування – головна зброя взаємодії з неспокійним учнем.

8. Занотовувати причини неприйнятної поведінки та обставини за яких вона з'являється.

9. Уникати емоційної реакції на неприйнятну поведінку.

10. Обговорювати проблемну поведінку, шляхи її подолання та уникати після того, як усі сторони заспокояться.

11. Намагатися розслабитись фізично.

12. Не вв'язуватися у суперечку. Уникати довгих пояснень.

13. Деколи ігнорувати неприйнятну поведінку, особливо коли це сталося випадково.

14. Дати усвідомити, що ви розумієте почуття дитини.

15. Уникати запитань, що починаються з «Чому ...». Краще використовувати: «Як ти думаєш, чому це сталося?»

16. Знайти час на те, щоб вислухати дитину.
17. Намагатися зрозуміти підґрунтя поганої поведінки.
18. Встановити продуктивний зв'язок «школа – дім».
19. Вчити дитину стратегій подолання проблем.
20. Шукати можливості залучення дитини до шкільного життя.

Слід пам'ятати, що проблеми з уважністю тісно пов'язані зі здатністю людини запам'ятовувати. Це слід враховувати при роботі з будь-якими дітьми, більше з гіперактивними. Для того, щоб привернути та втримати увагу учня навчання має бути активним.

Із вищевикладеного можна резюмувати, що ГРДУ – це нейропсихіатричний розлад, причиною якого є особливості будови та функціонування головного мозку або органічне ураження центральної нервової системи. У більшості випадків ГРДУ є розладом генетичної природи і пов'язаний, зокрема, з генами, що відповідають за регулювання обміну та активності двох нейротрансмітерів – дофаміну та норадреналіну. Проявляється у моторній гіперактивності, порушенні уваги та імпульсивності.

У дітей із гіперкінетичними розладами спостерігаються проблеми зі шкільною успішністю, а саме виникають труднощі при оволодінні навичками читання, письма, рахування. Діти з суттєвими труднощами у навчанні потребують більше часу на виконання завдань, зменшення кількості завдань та додаткових індивідуальних занять з учителем. Навіть дитина із ГРДУ, яка має нормальний інтелект, повинна мати дещо адаптований підхід до навчання. До таких учнів слід застосовувати методи та стратегії, спрямовані на поліпшення поведінки, уважності та успішності. Головний принцип – гнучкість вчителя і реалізація індивідуального підходу.

Література

1. Брызгунов И.П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях / И. Брызгунов, Е. Касатикова. – М. : Психотерапия, 2008. – 208 с.
2. Кочерова О. Возрастные закономерности физического и психического развития, заболеваемости детей 2–9 лет с синдромом дефицита внимания, с гиперактивностью (СДВГ), диагностика и профилактика нарушений : автореф. дисс. ... д-ра медичних наук : спец. 14.00.09 «Педіатрія» / О. Кочерова. – Иваново, 2005.

3. Маслова О. Порушення та корекція когнітивних функцій школярів [Електронний ресурс] / О. Маслова // Фармацевтичний вісник. – К., 2012. – Режим доступу : <http://www.mediclab.com.ua/>.
4. Мони́на Г. Гиперактивные дети психолого-педагогическая помощь / Г. Мони́на, Е. Лютова-Робертс, Л. Чутко. – СПб. : Речь, 2007. – 186 с.
5. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей / О. Романчук. – Львів : «Крео», 2008. – 38 с.
6. Фрет О.Г. Психолого-педагогічні умови підготовки фахівців до роботи з гіперактивними учнями у системі загальноосвітніх закладів України / О.Г. Фрет. – К. : Вища освіта України, 2008. – Додаток № 3, том II (9).

References

1. Bryazgunov, I., & Kasatikova, E. (2008). *Neposedlivyy rebenok, ili vse o giperaktivnykh detyakh [A restless child, or all about hyperactive children]*. Moskva: Psikhoterapiya [in Russian].
2. Kocherova, O. (2005). *Vozrastnye zakonomernosti fizicheskogo i psikhicheskogo razvitiya, zaboлеваemosti detey 2–9 let s sindromom defitsita vnimaniya, s giperaktivnostyu (SDVG), diagnostika i profilaktika narusheniy [Age patterns of physical and mental development, incidence of children 2–9 years old with attention deficit disorder, with hyperactivity (ADHD), diagnosis and prevention of disorders]. Extended abstract of Doctor's thesis of Medicine. Ivanovo [in Russian]*.
3. Maslova, O. (2012). *Porushennia ta korektsiia kohnityvnykh funktsii shkolariv [Violation and correction of cognitive functions of schoolchildren]. Farmatsevtichnyi visnyk – Pharmaceutical Herald*. Retrieved from <http://http://www.mediclab.com.ua/2011> [in Ukrainian].
4. Monina, G., Lyutova-Roberts, E., & Chutko, L. (2007). *Giperaktivnye deti psikhologo-pedagogicheckaya pomoshch [Hyperactive children psycho-pedagogical help]*. Saint Petersburg: Rech [in Russian].
5. Romanchuk, O. (2008). *Hiperaktyvnyi rozlad z defitsytom uvahy u ditei [Hyperactive disorder with attention deficit in children]*. Lviv: «Kreo» [in Ukrainian].
6. Fret, O.H. (2008). *Psykhologo-pedahohichni umovy pidhotovky fakhivtsiv do roboty z hiperaktyvnymy uchniamy u systemi zahalnoosvitnikh zakladiv Ukrainy [Psychological-pedagogical conditions of training specialists for work with hyperactive pupils in the system of general educational institutions of Ukraine]*, (Vol. II (9), addition 3). Kyiv: Vyshcha osvita Ukrainy [in Ukrainian].

UDC 159.98

*Vitaliy LUNOV,
Olesya RYGEL,
Oleksandr POSATSKYI*

**THE ADVANCE SUSTAINABILITY
FORMATION IN THE CONTEXT
OF PERSONALITY LIFE PROSPECTS**

*Віталій ЛУНЬОВ,
Олеся РИГЕЛЬ,
Олександр ПОСАЦЬКИЙ*

**СТАНОВЛЕННЯ ЗАВЧАСНОЇ СТІЙКОСТІ
В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ
ОСОБИСТОСТІ**

У статті представлені результати теоретико-емпіричного дослідження становлення завчасної стійкості в контексті життєвих перспектив особистості. Встановлено, що феномен «життєвих перспектив» особистості розглядається як соціально адаптивний механізм, що базується на внутрішній орієнтації цінностей, значень у контексті професійного або особистого самовизначення. Розроблено ідеальну модель і визначено реальний стан завчасної стійкості військовослужбовців (курсантів) на навчально-академічному етапі професійного навчання (2 роки навчання) і на навчально-професійному етапі (4 роки навчання). Було доведено, що життєві перспективи виявляються провідною складовою у формуванні завчасної стійкості особистості в вимірах психологічного часу особистості.

Ключові слова: *завчасна стійкість, професійне і особистісне становлення, перспективи життя і часу, моделювання, курсанти.*

*Виталий ЛУНЕВ,
Олеся РИГЕЛЬ,
Александр ПОСАЦЬКИЙ*

СТАНОВЛЕНИЕ ЗАБЛАГОВРЕМЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования становления заблаговременной устойчивости в контексте жизненных перспектив личности. Установлено, что феномен «жизненных перспектив» личности рассматривается как социально адаптивный механизм, основанный на внутренней ориентации ценностей, значений в контексте профессионального или личного самовизначения. Разработана идеальная модель и определено реальное состояние заблаговременной устойчивости военнослужащих (курсантов) на учебно-академическом этапе профессионального обучения (2 года обучения) и на учебно-профессиональном этапе (4 года обучения). Было доказано, что жизненные перспективы оказываются ведущей составляющей в формировании заблаговременной устойчивости личности в измерениях психологического времени личности.

Ключевые слова: *заблаговременная устойчивость, профессиональное и личностное становление, перспективы жизни и времени, моделирование, курсанты.*

Problem statement in general and its connection with important scientific or practical tasks. Mechanisms of determination, formation and development of advance sustainability and subject resource potential in the various activities seems to be an important theoretical and applied issue of psychology. At the same time as the category of personality sustainability (in particular, emotional, cognitive, professional) has acquired the status of a systemic scientific concept, it is today, in the condition of post-non-classical psychology, has not lost its problematic and phenomenology, primarily, in the aspects of the determination of its time, modeling, designing life creative context and prospects. Social and political events of last years in Ukraine society challenge competence and professionalism of military personnel, raise questions of patriotic spirit, professionalism formation of

cadets, particularly, question of content of their deep psychology determination and personality sustainability are foregrounded. Last statement needs rethinking of modern trends of military personnel training.

An analysis of recent research and publications, which initiated the solution of this problem and which is based on the author

Advance sustainability of personality is seen as complex integrity, that consists of well-organized and interconnected elements (principle of the systemacy – B.G. Ananjev, V.O. Ganzen, B.F. Lomov), in time and dynamics (principle of development – V.Y. Bocheliuk, O.I. Vlasova, Z.O. Kireeva, S.D. Maksimenko) taking into account the conditionality of process of development internal and external conditions (principle of determinism – V.U. Kuzmenko, T.O. Pirozhenko). Leading conception is parity-hierarchical model of consciousness development, that is determined by time representation in which last is considered as a method of functioning of subjective appearance of the world (F. Zimbardo, Z.O. Kireeva, B.I. Cukanov) and fundamental principles of systemic, experimentally-genetic and the genetic-modelling approaches (L.S. Vigotskiy, S.D. Maksimenko, N.V. Rodina, B.C. Merlin). The general level of methodology of research of personality advance sustainability to military-professional activity is based on positions of personality-active, axiological, acmeologic and subject-humanistic approaches; conception of oversituational activity of personality (A.V. Petrovskiy, V.A. Petrovskiy); principle of situationalism (B.Ya. Shvedin).

Unresolved parts of the general problem, which is devoted to this article

The consequence of denoted state of problem elaboration is insufficient attention given to the gradual formation of advance sustainability of personality in the system of professional training of future servicemen at sensitive stages of its formation and in accordance with the conditions of developmental active environment (educational-academic and educational-professional stages of occupational genesis). The above was the reason for choosing the topic of this research: «Psychological peculiarities of advance sustainability formation in the context of life prospects of personality».

Formulation of the goals of the article (statement of the task) – establish psychological peculiarities of personality advance

sustainability in the context of life-time prospects and in accordance with the professionalization conditions.

The main research material with a certain justification of the scientific results obtained. In order to achieve the research objectives and ensure objectivity in the study the following methods has been used: information collection methods (theoretical – analysis of scientific sources, systems analysis and interpretation of data, classification, modelling, study and generalization of experience; empirical-observation modelling, analysis of activities results, psychodiagnostic observation method); data processing methods (qualitative – analysis, synthesis, comparison, quantitative – statistical analysis methods) and interpretative methods: a structural interpretation of the results received, which has enabled the comparison of the data received.

The psychodiagnostic examination method includes specific techniques: «Psychological borderline personality test» T.S. Levy; «Test for the detection of interpersonal conflictiveness of officer» (A.I. Shipilov); test-technique «Predictive capability test» L.O. Regush; many layers personal *questionnaire* «Adaptivity» A.G. Maklakov and S.V. Chermianin; S. Muddy viability test in the adaptation of D.A. Leontiev; «Time Perspective *questionnaire*» F. Zimbardo; «Scale of action control in planning» J. Kuhl in adaptation of S.A. Shapkin.

The research was conducted at Military Academy of the Ministry of Defense of Ukraine, m. Odesa. The study has involved students of the second (84 people) and fourth-year students (109 persons). Gender-based group was homogeneous (males).

The concept of «life prospects» from the time of its introduction by K.K. Platonov to current researches (K.O. Abulkhanova-Slavskaya, O.I. Holovaha, A.A. Kronik, V.I. Kovalev, V.F. Serenkova, L.S. Samsonenko, G.S. Shlyahin et al.) has been analyzed; the concept of «life plan» (I.S. Kon, O.V. Maksymova) has been considered. It has been noted that the change in functional component of life prospects is weakening of functions of value, target, strategic and tactical regulation of personality advance sustainability and positive reinforcement function.

The program of empirical research has contained several stages. In the first stage theoretical and methodological foundations of problem of personality advance sustainability formation provided

that active origin and orientation on further military-professional activity has been studied, analysis of scientific literature on research problem has been performed, the goal and tasks have been grounded, the object and subject has been specified. The second stage involved the conducting empirical research and analysis of its results.

To study the psychological characteristics of personality advance sustainability formation in the system of higher educational establishments of Ministry of Defense of Ukraine two empirical groups were identified:

- the first group (then-K2) – cadets of 2 year of study at higher educational establishments of Ministry of Defense of Ukraine;
- the second group (then-K4) – cadets of 4 year of study at higher educational establishments of Ministry of Defense of Ukraine.

Content of «Involvement» factor (K2). Inverse relationship between «Involvement» factor and the following personal characteristics that play a leading role in the advance sustainability providing were found: control over failure ($r_s = -0,408$, $p = 0,01$), control over realization ($r_s = -0,241$, $p = 0,05$); moral intrapersonal conflict ($r_s = -0,247$, $p = 0,05$); inadequate self-assessment ($r_s = -0,25$, $p = 0,05$). Regularity of these parameters reduction influenced by the active involvement of the person to life creation has been stated. Direct correlation between «Involvement» factor and the prognosis consciousness ($r_s = 0,226$, $p = 0,05$), behavior regulation ($r_s = 0,388$, $p = 0,01$); personality adaptive potential ($r_s = 0,336$, $p = 0,01$) and control over failure at the planning action is found. The received results have revealed involvement in life creation impact on the parameters of personality advance sustainability.

Content of viability factor «Control» (K2) is represented by the following connections between personality qualities and characteristics. Control as a factor of vitality, reduces indexes of intrapersonal conflict ($r_s = -0,222$, $p = 0,05$) and reduces the activity of limiting function of psychological boundary ($r_s = -0,33$, $p = 0,01$). Increasing activity of control over own life activity leads to increase penetrating function of psychological boundary ($r_s = 0,319$, $p = 0,01$), adsorbing function of psychological boundary ($r_s = 0,238$, $p = 0,05$) and calmly-neutral function of psychological boundary ($r_s = 0,235$, $p = 0,05$). Activation of control improves the behavioral regulation of personality

($r_s = 0,26$, $p = 0,05$) and moral standard of behavior ($r_s = 0,386$, $p = 0,01$). It is favorable prognosis.

Risk acceptance factor (K2) has proved to be more meaningful factor, as one of the important factors of personality viability. Risk acceptance as personality activity manifestation negatively correlates with personal potential ($r_s = -0,262$, $p = 0,05$), that indicates negative impact of extreme risk on adaptation ability of human. Increasing influence of tendencies of risk behavior/risk acceptance on following personal qualities of subjects have been established: penetrating function of psychological boundary ($r_s = 0,244$, $p = 0,05$), calmly-neutral function of psychological boundary ($r_s = 0,351$, $p = 0,01$), role intrapersonal conflict ($r_s = 0,227$, $p = 0,05$), motivational intrapersonal conflict ($r_s = 0,265$, $p = 0,05$), intrapersonal conflict of inadequate self-assessment ($r_s = 0,423$, $p = 0,01$). There is also the influence on personal adaptive potential ($r_s = 0,235$, $p = 0,05$), communicative potential ($r_s = 0,293$, $p = 0,01$), improvement of actions planning control ($r_s = 0,225$, $p = 0,05$) and action realization control ($r_s = 0,577$, $p = 0,01$), that is the only factor of vitality, which increases the tendency of personality orientation in life prospects to the future ($r_s = 0,335$, $p = 0,01$).

According to results of our research, the phenomenon of vitality (K2), has become following content. Increasing significance of personality vitality in the system of life prospects reduces the activity of calmly-neutral functions of psychological boundaries ($r_s = -0,308$, $p = 0,01$) and orientation to hedonistic perception of present day ($r_s = -0,25$, $p = 0,05$). Increasing vitality level in general positively increases behavior regulation ($r_s = 0,241$, $p = 0,05$), moral standard ($r_s = 0,226$, $p = 0,05$) and personality adaptive potential ($r_s = 0,268$, $p = 0,05$).

The regularities of concentration on the negative past experience perception impact (K2) were identified. It has been stated that orientation to negative past experience decreases moral intrapersonal conflict ($r_s = -0,302$, $p = 0,01$). Perhaps, this can be seen as a variant of rationalization, when negative personal trauma becomes a pretext for more tolerance to own weaknesses. The impact of concentration on the negative past on reduction of the actions planning control ($r_s = -0,316$, $p = 0,01$) has been determined. Focusing on the negative

experience hinders adequate planning own activity, life plans and prospects.

Content of «Negative past perception» factor (K2). Impact of negative past perception on increasing psychological boundaries penetrating function of personality ($r_s = 0,346$, $p = 0,01$) has been found. It that makes the inner world more vulnerable to external influences. However, the perception of past negative experiences switches on protective mechanisms of personality and enhances behavior regulation ($r_s = 0,41$, $p = 0,01$) and control over failure at the actions planning ($r_s = 0,511$, $p = 0,01$).

Factor «Perception of positive past» (K2), as time and life prospects of the personality, is represented as follows. The system of connections between this factor and advance sustainability indexes has only positive trends. It has been found out that as focus on the positive perception of the past increases as personality boundaries strengthen, in particular, excluding function of psychological boundary ($r_s = 0,255$, $p = 0,05$), returning function of psychological boundary ($r_s = 0,325$, $p = 0,01$), limiting function of psychological boundary ($r_s = 0,456$, $p = 0,01$) and calmly-neutral function of psychological boundary ($r_s = 0,299$, $p = 0,05$). Among all the factors, just perception of the positive past is the greatest stimulator of increasing productivity of psychological boundaries function. Past positive experience also reinforces positive thinking and the ability of the individual to forecasting activities, in particular, such components as prognosis analyticity ($r_s = 0,226$, $p = 0,05$), perception of prognosis ($r_s = 0,249$, $p = 0,05$), prognosis flexibility ($r_s = 0,363$, $p = 0,01$). Strengthening the adaptive intrapersonal conflict ($r_s = 0,301$, $p = 0,01$) has been found.

This may be accounted for personality inclination to new forms of behavioral activity, ways of solving typical problems, etc., that inevitably leads to conflict with usual methods and strategies of action. There is a trend toward increasing this influence that strengthens the personality advance sustainability.

Perception of positive past experience has positive impact on general adaptive capabilities of personality. In particular, it increases behavior regulation ($r_s = 0,297$, $p = 0,01$), communicative competence ($r_s = 0,304$, $p = 0,01$), and personality adaptive potential ($r_s = 0,315$, $p = 0,01$). Concerning personality actions control, it has been deter-

mined that the most significant impact is present at the planning control stage ($r_s = 0,298$, $p = 0,01$) and control over failure ($r_s = 0,250$, $p = 0,05$). Thus, by analyzing the content of positive past perception factor it can be stated its productive and positive impact on the most important professional qualities of future military persons and formation of their advance sustainability.

Content of «Hedonistic present perception» factor is mainly explained by the thesis that man imagines nowadays as cut off from the past and future, the dominant purpose is to search the enjoyment. Decreasing impact of hedonistic present perception as time prospects on moral standard ($r_s = 0,331$, $p = 0,01$) is understandable in this sense. Moral standard of future serviceman behavior depends largely on the current perception of time and reality. The tendency to hedonistic present perception strengthens control over actions implementation ($r_s = 0,224$, $p = 0,05$), which is understood as a kind of control that may resemble neurotic behavior control, when fear of failure inhibits and blocks the active actions still at the beginning of the action.

Hedonistic present as time and life prospect greatly enhances the action of intrapersonal conflict ($r_s = 0,295$, $p = 0,01$), in particular, in part of its manifestations such as motivational intrapersonal conflict ($r_s = 0,295$, $p = 0,01$), intrapersonal conflict of failed aspiration ($r_s = 0,27$, $p = 0,05$) and intrapersonal conflict of inadequate self-assessment ($r_s = 0,502$, $p = 0,01$).

Fatalistic present perception as the time prospects of the personality has a numerous correlations with the various components of advance sustainability of personality. These connections are direct, that is the appropriate type of life prospects reinforces a certain component of advance sustainability of personality. Consciousness of present as fatalistic, one, that is controlled by outside the personal control, enhances the action of personality psychological boundaries functions, in particular, such functions are reinforced: excluding function of psychological boundary ($r_s = 0,245$, $p = 0,05$), limiting function of psychological boundary ($r_s = 0,266$ with $p = 0,05$), returning function of psychological boundary ($r_s = 0,29$, $p = 0,01$). The following functions are intensified: adaptive intrapersonal conflict ($r_s = 0,249$, $p = 0,05$), behavior regulation ($r_s = 0,325$, $p = 0,01$), personality adaptive potential ($r_s = 0,31$, $p = 0,01$). Fatalistic perception of reality and present enhances predictive abilities, in particular, prognosis

analyticity ($r_s = 0,299$, $p = 0,05$), perception of prognosis ($r_s = 0,326$, $p = 0,01$), prognosis flexibility ($r_s = 0,318$, $p = 0,01$), prognosis prospects ($r_s = 0,368$, $p = 0,01$). In the context of fatalistic worldview such trends are always tactical; they direct the person toward proactive coping.

It has been found out that in the cases of above control and extreme situations when there is loss of control over events, personality mobilization resources grow in the proportion to fatalistic perception of reality. However, as a life prospects, this worldview is somewhat dangerous, because it can incorporate certain mechanisms of provocative behavioral mechanism of servicemen.

Content of «Future orientation» factor (K2). It has been found that future orientation as life prospects impacts on increasing the following characteristic of personality advance sustainability: penetrating function of psychological boundary ($r_s = 0,231$, $p = 0,05$), adsorbing function of psychological boundary ($r_s = 0,222$, $p = 0,05$), returning function of psychological boundary ($r_s = 0,46$, $p = 0,01$). Actually future orientation activates self-development of personality (S.D. Maksimenko) and, therefore, just such functions of psychological boundaries which are responsible for personality active learning new experience are enhanced. The processes of human orientation on the future certainly intensify predictive abilities, in particular, prognosis perception ($r_s = 0,261$, $p = 0,05$) and prognosis perspectiveness ($r_s = 0,362$, $p = 0,01$). Concerning the life crises adaptation potential of personality, it can be stated that future orientation as life prospects, enhances adaptive resources such as: behavioral regulation ($r_s = 0,328$, $p = 0,01$), moral standard ($r_s = 0,369$, $p = 0,01$), personality adaptive potential ($r_s = 0,263$, $p = 0,05$). Due to the fact that the future orientation requires from personality comparison between the current and potential, forecasted, expected state, which contradiction leads to crisis, it is perfectly natural that there is intrapersonal conflict, in particular, role ($r_s = 0,394$, $p = 0,01$) and adaptive intrapersonal conflict ($r_s = 0,369$, $p = 0,01$).

Future planning strategy and focus on its prospects, in general, enhances the control of action planning ($r_s = 0,268$, $p = 0,05$) and realization ($r_s = 0,236$, $p = 0,05$).

Association of advance sustainability indexes with consciousness of life prospects of cadets-graduates has been determined (K4). The

results of correlation analysis confirm that particular components of personality advance sustainability are conditioned by factor of life and time prospects consciousness. «Involvement» (K4) as vitality factor has not correlated with indexes of personality advance sustainability (at the level of separate factor).

Content of «Control» as vitality factor (K4). It has been proved that control as vitality factor enhances intrapersonal conflict of inadequate self-assessment ($r_s = -0,25$, $p = 0,05$). In practical terms it may motivate to compare own actual state of development of personal qualities and professional characteristics with examples and standards, that leads to conflict. Factor control reduces also intrapersonal conflict level ($r_s = -0,222$, $p = 0,05$), in particular, in part of yourself demands and level of their adequacy with role repertoire of personality. Positive connection between behavioral regulation ($r_s = 0,232$, $p = 0,05$); personality adaptive potential ($r_s = 0,205$, $p = 0,05$) and control of failure at the action realization ($r_s = 0,323$, $p = 0,01$) have been determined.

Content of «Risk acceptance as factor of vitality» factor (K4).

It has been established that the higher subject risk acceptance, the higher communicative potential ($r_s = 0,206$, $p = 0,05$) and the higher control over action realization ($r_s = 0,201$, $p = 0,05$). Regarding the phenomenon of vitality, the content of this phenomenon as the context of the personality advance sustainability are accounted for the following group of connections.

Vitality (K4), as a vital perspective, inversely correlated with role intrapersonal conflicts ($r_s = -0,201$, $p = 0,05$), reducing its impact on the development of personality advance sustainability to negative and crisis conditions of life. Role conflict as a contradiction between the appropriate role, that is inculcate by activity environment, and the role person defines as desirable, of course, is an important factor in the formation of advance sustainability to adverse and crises conditions of life. Significant connections between vitality and personality properties that play a leading role in the personality advance sustainability formation have been found. In particular, these are such indexes as: returning function of psychological boundary ($r_s = 0,22$, $p = 0,05$) and calmly-neutral function of psychological boundary ($r_s = 0,284$, $p = 0,01$), personality adaptive potential ($r_s = 0,202$, $p = 0,05$), prognosis prospects ($r_s = 0,21$, $p = 0,05$), control over failure at the

action realization ($r_s = 0,229$, $p = 0,05$), action realization control ($r_s = 0,301$, $p = 0,01$). Last two indexes are particularly important in this context, since, according to the theory of Yu. Kul, the higher control, the lower alienation process-disorder of subject ability to form a representation of their expectations and emotional benefits.

Fixation on the negative past (K4) reduces the indicator of behavioral regulation impact on the personality advance sustainability formation ($r_s = -0,252$, $p = 0,01$), that indicates a reduction of the ability to freely adjust their behavior due to excessive attachment to negative events of past experience. Reinforcement of moral intrapersonal conflict role in the context of perception of negative past ($r_s = 0,21$, $p = 0,05$) has been defined. This is understood as searching for excuses for actual actions and intentions in the context of own negative experiences. A tendency to justify their actions by special situations of the past traumatic experiences can be manifested in this. A similar content of connection with motivational intrapersonal conflicts ($r_s = 0,273$ with $p = 0,01$) and intrapersonal conflicts of inadequate self-assessment ($r_s = 0,216$ with $p = 0,05$) has been established. Too much orientation on negative past, therefore, increases internal contradictions regarding the moral normative behavior and motivational field. The past, therefore, can be considered as justification of individual actions and hinders the adequacy of self-assessment. Some positive trends in the orientation of the personality to the negative past have been determined. Positive increasing of such indexes as: communicative potential ($r_s = 0,213$, $p = 0,05$), control as vitality factor ($r_s = 0,438$, $p = 0,01$), vitality ($r_s = 0,241$, $p = 0,05$), control over action realization ($r_s = 0,293$, $p = 0,01$), control over failure in the action realization ($r_s = 0,519$, $p = 0,01$) has been established.

The content of factor of positive experience influence (K4) in the context of personality life prospects and advance sustainability formation has been analyzed. It has been established that positive past perception determines such components of personality advance sustainability as: returning ($r_s = 0,254$, $p = 0,01$), absorbing ($r_s = 0,272$, $p = 0,01$) limiting ($r_s = 0,264$, $p = 0,01$) and calmly-neutral ($r_s = 0,269$, $p = 0,01$) function of psychological boundary. It has been noted that positive past perception as life-time orientation and perspective enhances the activity of psychological boundaries. This influence is highest among other. Indexes of predictive capabilities of

cadets, in particular, indexes of prognosis consciousness ($r_s = 0,209$, $p = 0,05$), prognosis flexibility ($r_s = 0,231$, $p = 0,05$), prognosis prospects ($r_s = 0,237$, $p = 0,05$) are increased. It has been stated that positive past orientation enhances intrapersonal conflictness in such areas as: moral ($r_s = 0,282$, $p = 0,01$) and adaptive intrapersonal conflicts ($r_s = 0,226$, $p = 0,05$).

It has been established that such perspective, concerning personality advance sustainability formation determinates as communicative competence ($r_s = 0,29$, $p = 0,01$), involvement as vitality factor ($r_s = 0,204$, $p = 0,05$), risk acceptance as vitality factor ($r_s = 0,313$ with $p = 0,01$) are increased.

Orientation on the hedonistic present perception (K4), as personality vital perspective, influences on reduction of activity of calmly-neutral psychological boundary ($r_s = -0,266$, $p = 0,01$) and enhances moral ($r_s = 0,28$, $p = 0,01$) and intrapersonal conflict of failed aspiration ($r_s = 0,345$, $p = 0,01$), prognosis evidence ($r_s = 0,242$, $p = 0,05$) and control as a factor in vitality ($r_s = 0,208$, $p = 0,05$). Orientation on the hedonistic present, thus, has certain advantages, in particularly, it activates human to contact, describes the desire for something exciting, breathtaking, thirst for improvisation, creativity.

Content of «Hedonistic present perception factor (time prospect)» (K4). Orientation on the fatalistic present is presented by direct correlation with the following features and components of personality advance sustainability: analyticity ($r_s = 0,242$, $p = 0,05$) and prognosis consciousness ($r_s = 0,259$, $p = 0,01$). It has been found that present time consciousness as over control and over impact facilitates more conscious approach to future understanding. Fatalistic perception increases intrapersonal conflictness. In particular, moral conflict ($r_s = 0,318$, $p = 0,01$), adaptive intrapersonal conflict ($r_s = 0,261$, $p = 0,01$) and intrapersonal conflict of inadequate self-assessment ($r_s = 0,362$, $p = 0,01$) are increased.

Connection between fatalistic present perception and indexes of behavior regulation ($r_s = 0,217$, $p = 0,05$) and personality adaptive potential ($r_s = 0,34$, $p = 0,01$) has been found. Fatalistic present perception mobilizes personality sustainability. It has been stated that proper model of sustainability is associated only with current subject activity.

Content of «Future orientation (time prospect)» factor (K4).

The set of connections between the degree of fatalistic present perception and some signs of advance sustainability is meaningful, according number of indexes. It has been stated that future orientation increases adsorbing function of psychological boundary ($r_s = 0,203$, $p = 0,05$), calmly-neutral function of psychological boundary ($r_s = 0,27$, $p = 0,01$) returning function of psychological boundary ($r_s = 0,202$, $p = 0,05$), therefore personality becomes more open to new experience, able to resonant interaction by identification and authentication with other.

The orientation on the future determinates predictive abilities, in particular, prognosis perspectiveness ($r_s = 0,395$, $p = 0,01$) and prognosis consciousness ($r_s = 0,371$, $p = 0,01$). The orientation on the future as time and life prospects also positively influences on the increasing of intrapersonal conflict of failed aspiration ($r_s = 0,222$, $p = 0,05$), because person perceives the future as product of designing and life creation. This is confirmed by the influence of the mentioned orientation on control over failure at the action realization ($r_s = 0,307$, $p = 0,01$), involvement as vitality factor ($r_s = 0,282$, $p = 0,01$), vitality ($r_s = 0,417$, $p = 0,01$).

The obtained results allow to build the next model of specific advance sustainability of cadets K2 personality and cadets K4 personality (Table 2). The comparison has been made, using Student's t-test for independent samples (K2 and K4).

The obtained significant differences between the individual components of personality advance sustainability give a reason to consider it as dynamic formation, the development and establishment of which is determined as personality immerses in the educational and professional activities. It has been noted that resources of advance sustainability model of cadets at the educational and professional formation stage is characterized by a repertoire of manifestations and components, indicating the positive effects of the system of professional training in higher school.

Comparative analysis of personality advance sustainability models formation has been performed, realizing the tasks of the thesis research. In order to conduct a comparative analysis of specific indexes of personality advance sustainability t-Student's test for independent samples (K2 and K4) was used.

Results of comparative analysis of the context of personality life-time prospects by t-Student's test for independent samples (K2 and K4) has been presented.

Cadets under test K2 are significantly different in positive perception of the past (temp = 2.6), and hedonistic present/contemporaneity (temp = 3.3). Generally this indicates an infantile tone of emotional experiences and positive attachment to the past as a regressive mechanism that justifies hedonistic attitude to present.

Cadets under test K4 are characterized by advantage of orientation on fatalistic present perception/contemporaneity (temp = 5.8) and orientation on the future (temp = 2.7). The above mentioned demonstrates the sense of insecurity to reality, or too pessimistic perception of reality. However, the future orientation of personality suggests that personality motivation for future cognition, which, combined with the perception of reality as hedonistic, may determinate opposite trend – tactical (mobilization), or strategic (passivity).

According to the results of the research, recommendations on the organization of processes of influence on the personality advance sustainability formation and consciousness of life-time prospects have been proposed. Under the logic of model building, within its structure the following units were distinguished: oriented-targeted, content-semantic, activity-organizational and result-estimated (O.S. Kovdra, I.O. Ralnykova).

Conclusions from this study and prospects for further exploration in this direction

The approaches to the analysis of «time prospects», «personal time» constructs, which is closely related to the concepts of life way and life prospects of personality, have been determined. It was established that the phenomenon of «life prospects» of personality is considered as socially adaptive mechanism, based on interiorization of existing values, meanings, in the context of occupational or personality self-determination, life creation, formation. Systemicity of personality's idea about future, including cognitive-analytic, value-emotional and regulatory-action components has been emphasized in numerous studies. The concept of time and life prospects has been specified. Ideas about context of life prospects (vitality, involvement, control, risk acceptance) and life-time orientation (negative/positive past, fatalistic/hedonistic present, perception of the future) have been

supplemented with contents of individual psychological characteristics, deeply-psychological determinants and abilities. It has been stated that the phenomenology of time and life prospects mostly has been studied within educational and age psychology by Ukrainian scientists mainly to determine the ideas of teenagers and students about future.

References

1. Holtslag, H.R. (2007). Prospects after Major Trauma. *Doctoral Dissertation*. Universiteit Utrecht. Retrieved from <http://dspace.library.uu.nl:8080/handle/1874/19163>.
2. Jones, M. (2014). The Zimbardo time perspective inventory: exploring the relationships between time perspective and measures of well-being. *Thesis*. California State University – Chico. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10211.3/115630>.
3. Lunov V., & Norchuk Yu. (2016). Modeling of done early stability of personality in the context of understanding of life prospects (cadets sample). *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 2 (14), 132–140.
4. Ljiljana, L. (2012). Relations between implicit and explicit measures of personality – prospects of Implicit Association Test (IAT) in assessment of basic personality traits. *Doctoral Dissertation*. University of Belgrade. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2298/BG20121005LAZAREVIC>.
5. Zoloto, A.J. (2015). Time Perspective as a Predictor of Psychological Distress. *Masters Thesis*. Arizona State University. Retrieved from <http://repository.asu.edu/items/34763>.

АВТОРИТЕТ БАТЬКІВ ЯК УМОВА ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

У статті проаналізовано соціально-психологічні чинники, показники, зміст авторитету батьків для підлітків. Виявлено актуальні усвідомлені уявлення та очікування про роль батьків у житті підлітка, образ реальних та ідеальних батьків. Стверджується, що виховний ідеал, традиції сім'ї та лінія родинного виховання здійснюють вагомий вплив на засвоєння дитиною моральних, духовних, правових, культурних, етичних цінностей суспільства, гармонійний розвиток особистості підлітка.

Ключові слова: виховання, авторитет, підліток, сім'я, розвиток, стиль виховання.

АВТОРИТЕТ РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В статье проанализированы социально-психологические составляющие, показатели, содержание авторитета родителей для подростков. Выявлены актуальные осознанные представления о роли родителей в жизни подростка, образ реальных и идеальных родителей. Утверждается, что идеал воспитания, традиции семьи, линия семейного воспитания осуществляют значимый след в усвоении ребенком моральных, духовных, правовых, культурных, этических ценностей общества, всестороннее развитие подростка.

Ключевые слова: воспитание, авторитет, подросток, семья, развитие, стиль воспитания.

Постановка проблеми. У період демократизації українського суспільства та високих стандартів європейського життя зростають вимоги до якості результатів людської діяльності у всіх сфе-

рах. Варіативність моделей поведінки та способу життя, яке демонструє сучасне суспільство засобами масової комунікації, інтернету, посилюють роль авторитетів у житті людини. Авторитетних людей намагаються наслідувати, прагнуть бути схожими на них, а іноді й прожити життя за схожим сценарієм ціною неймовірних зусиль, розчарувань і нервових зривів. Особливо легко і швидко, ціною дешевого авторитету намагаються дорослішати підлітки. Дорослі манери поведінки, стильний зовнішній вигляд, дорогий гаджет, паління, вживання спиртних напоїв, брутальне ставлення до інших – це не повний список того, що наслідують підлітки. А низькі соціальні стандарти українського суспільства позбавляють дітей підліткового віку можливості спілкуватися з батьками, обговорювати свої проблеми і вчитися у них людяності, доброти, поваги, толерантності, відповідальності, вмінню дарувати свою любов іншим. Лише у повноцінній родині підліток може почувати себе щасливим і реалізовувати почуття дорослості та самостійності. Батьки сприймаються ним як авторитетні та харизматичні через любов і повагу, формують найважливіші уявлення про сім'ю, відносини в ній та суспільство загалом.

Сім'я є першим соціальним інститутом, з яким зустрічається дитина, який формує її як особистість. Правила, що діють у сім'ї, ієрархія сімейної влади, розподіл обов'язків, сімейних ролей між її членами та прийняття їх, визначають відносини, особливості взаємодії між ними. Важливо, щоб діти сприймали батьків як авторитетних особистостей, оскільки саме вони є першими наставниками і своїм прикладом формують уявлення про батьківство, сім'ю, родину, відносини між людьми.

Батьки як перші вихователі в житті дитини мають найбільш сильний вплив на них. Поступово в процесі дорослішання значущість батьків для дітей зменшується, а зростає цінність відносин з іншими людьми, цінність улюбленої справи. Особливо це спостерігається в підлітковому віці, коли першочерговими пріоритетами є соціальний статус, високий рейтинг серед однолітків, особистий авторитет, рейтинг у групі однолітків та кількість лайків (виборів) у соціальних мережах. Референтні групи, молодіжне середовище ровесників часто замінюють для підлітків пріоритетне місце сім'ї. З огляду на це авторитет батьків для підлітків у період прискороного фізіологічного, психічного, сексуального

розвитку, засвоєння дорослих форм поведінки і системи морально-духовних, соціальних цінностей повинен бути вирішальним у становлення особистості дитини підліткового віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема авторитету, батьківського авторитету, формування позитивного ставлення дитини до близького дорослого є однією з найбільш актуальних у психології розвитку і психології особистості. Інтерес до проблеми авторитету особистості належать соціальній психології. В історії психологічних досліджень яскравим прикладом вивчення авторитету як фактора соціального впливу є класичний експеримент американського психолога С. Мілграма. Метою експерименту було виявлення того, наскільки далеко дійде особистість у своїй схильності підкорятися авторитету дослідника.

У психоаналізі та глибинній психології проблему пояснювали з позицій задоволення вродженого сексуального потягу (З. Фройд), з формуванням почуття базової довіри до світу (Е. Еріксон), із задоволенням дорослими потреб дитини в почутті безпеки (К. Хорні), з позицією залежності дитини від своїх батьків (Дж. Боулбі). Е. Еріксон вважає, що істинним є внутрішній авторитет батьків, який утворюється з інтеграції культурного ідеалу і виховного методу: кожна сім'я має свою організацію життєвого простору, розподіл обов'язків, культуру спілкування, технологію виховання дітей, а уявлення про рольові обов'язки батьків є архетипними та специфічними для відповідної культури. У концепції прив'язаності Дж. Боулбі визначає роль дорослого в забезпеченні захисту та безпеки дитини, що сприяє збереженню міцних контактів зі значущими дорослими людьми і цінності цих відносин для дитини.

До теми батьківсько-дитячих відносин в останні роки зверталися багато вітчизняних науковців, зокрема, А.І. Захаров, А.С. Співаковська, А.Я. Варга, В.І. Брутман, Г.Г. Філіппова, Л.І. Божович, П.Я. Гальперін, Ю.Б. Гіппенрейтер, Е.Г. Ейдемільлер, З. Матейчук, Л.І. Вассерман, Е.О. Смірнова, О.А. Карабанова.

А.С. Макаренко одним із перших висловив ідею про характер сімейної влади, відповідальність батьків перед державою за виховання майбутнього громадянина і сприяння цьому батьківського авторитету.

Зауважимо, що в психології існує декілька підходів до трактування феномену «авторитету», а представлені класифікації та різноманіття визначених ключових компонентів, які окреслюють поняття, іноді є неточними та суперечливими. З огляду на це окреслена проблема є недостатньо дослідженою у психології в теоретико-методологічному і прикладному аспектах, а тому потребує більш детального вивчення, особливо в умовах кризового розвитку українського суспільства, внутрішньої міграції дорослих і дітей в умовах війни.

Метою статті є дослідження соціально-психологічних чинників авторитету батьків для підлітків як умови гармонійного та безкризового розвитку.

Концептуальні ідеї дослідження ґрунтуються на тому, що авторитет – визнання, повага до людини з боку оточення; здатність даної людини здійснювати вплив ненасильницькими методами, бути зразком для наслідування, джерелом ідей, норм і соціальних форм поведінки. В українській мові це поняття позначає комплексну характеристику особи, яка має визнання інших та викликає бажання бути схожим на неї.

У широкому сенсі, авторитет батьків розуміють як духовний вплив на формування свідомості і поведінки дітей, заснований на шанобливо-довірливих відносинах дитини до думки батька або матері [7]. У вузькому значенні авторитет батьків забезпечує визнання та повагу їх дітьми, здатності батьків викликати бажання бути подібними на себе та у задоволеності дітей відносинами з батьками [6].

Сім'я – це перший інститут влади, правил, рольової ієрархії, куди потрапляє дитина. Це складна система взаємин між батьками, дітьми, іншими родичами. У сукупності ці відносини складають мікроклімат сім'ї, який безпосередньо впливає на емоційне самопочуття всіх її членів [7]. Незалежно від складу сім'ї, кількості її членів та соціального статусу, дитина піддається виховному впливу батьків. Звісно, про його ефективність будуть свідчити прийняття дітьми правил, які діють у сім'ї та їх наслідування, повага до батьків та їх настанов, моралізувань. Важливо, щоб діти сприймали своїх батьків як авторитетних для себе. Прийняття дітьми домінуючої позиції батьків означає не стільки підкорення з їхньої сторони, скільки довіру та захист. Адже відомо, що відчуття жит-

тевої упевненості – одна з потреб психіки людини, тому їй необхідно знайти опору, підтримку в особі дорослого, передовсім батьків [7].

Авторитет базується на повазі і любові дітей до батьків, довірі до їхнього життєвого досвіду, слів і вчинків, а надійність його залежить від єдності та послідовності вимог, які висуваються до дітей дорослими членами сім'ї [1, 58], від здатності останніх впливати ненасильницькими методами. Батьки можуть втрачати психологічний вплив на дитину, використовуючи лише силу і більшою мірою впливати на неї, відмовившись від тиску. Виховний вплив може чинитися, якщо його методи не викликають бунту або реактивної поведінки [5]. Присвоєння ролей «батько» або «матір» покладає на людину певний обов'язок та наділяє джерелами влади, що дають можливість коректувати відхилення в поведінці дітей [2, 57]. Дії батьківської влади в сім'ї реалізуються у виховному впливі та стилі спілкування з дитиною. Ця влада пронизує все життя дитини і є невід'ємним атрибутом її існування [5].

Прагнучи виглядати дорослими, особа підліткового віку наслідує часто лише зовнішні й не завжди позитивні атрибути дорослості: лихослів'я, паління, брутальність. Наявність зразка для наслідування в житті підлітка може мати як хороші наслідки (розширення кола спілкування, розвиток), так і негативні (крайня форма – визнання єдиного друга – кумира, котрий здійснює негативний вплив на підлітка). Тому важливо, щоб зразками для наслідування підлітків були не лише інші дорослі, але й батьки.

За результатами проведеного нами дослідження підлітки виявляють більше бажання наслідувати своїх мам і вважають їхню думку важливішою для себе, ніж позицію батька. Це пов'язано із особливостями національної української психології, міграційними процесами та матеріальними можливостями батьків. Особи підліткового віку виявляють більше бажання наслідуваними свою матір, визнають її думку важливішою і більше прислухатись до її порад, ніж до батька. Це зумовлено включеністю кожного з батьків до процесу виховання підлітків: матері присвячують дітям більше часу, ніж батьки. Отже, батькам необхідно попри свою зайнятість планувати час для спілкування з дітьми, щоб останні відчували свою значущість і могли їм довіряти.

Підлітки почувають повагу, довіру, інтерес, захоплення та гордість за авторитетну для себе матір; повагу, гордість, захоплення та довіру до авторитетного для себе батька. Особливо це стосується професійного і матеріального аспекту. На жаль, духовність і моральність не культивуються у значній частині українських родин.

Авторитетними для підлітків є батьки, які не конфліктують між собою щодо їх виховання і не проявляють розбіжності у лінії сімейного виховання.

Схильність до наслідування в підлітковому віці виявляється в існуванні референтних груп, молодіжних та підліткових субкультур. Зразком для наслідування може бути публічна особа з безпосереднього соціального оточення (батько, матір, вчитель, сусід, приятель тощо), яка вже вплинула на підлітка, котру він наслідує або є для нього привабливою чи такою, котру вигідно наслідувати. Частота зустрічей з обраним зразком, можливість спілкування з нею, її знання, а не лише інформація про неї робить можливість наслідувати більш реальною та ймовірно [4, 39].

Сприйняття дітьми своїх батьків, як джерела ідей, усвідомлення можливості радитись і ділитись з ними інформацією з важливих сфер свого шкільного, сексуального життя, таємницями є суттєвими факторами, які підтримують авторитет батьків для підлітків.

В залежності від актуальної потреби дитини та її віку, батьки можуть виступати для неї: як джерело емоційного тепла і підтримки; як владна інстанція (в дошкільному віці); як зразок для наслідування (для старших дошкільників і молодших школярів); як друг і радник (для підлітків). Таким чином, компетентність та досвід батьків може стати сильною стороною у відносинах з дітьми підліткового віку.

Емоційний потенціал сім'ї має велике значення для виховного впливу на дитину особливо у підлітковому віці. В поєднанні з ідейними настановами батьків емоційні фактори виступають основною передумовою розвитку моральної гідності дитини, а на основі позитивного оцінного ставлення батьків формується емоційно-ціннісне ставлення дитини до себе – ставлення до свого «Я». Афективна насиченість спілкування між членами

сім'ї, переважання позитивних та негативних емоцій істотно відбивається на самопочутті дитини, її світосприйнятті та усвідомленні образу близьких дорослих. Сприятливий психологічний клімат сім'ї – це один із могутніх факторів емоційного впливу на особистість підлітка.

На самопочутті дитини підліткового віку негативно позначаються розлади у стосунках між батьками. За таких умов у них виникають так звані конфліктні переживання. Схильність батьків до винесення конфлікту щодо виховання перед дітьми негативно позначається на їх авторитеті, точніше на визнанні їх авторитетними людьми.

Авторитет батька у сім'ї багато в чому залежить від позиції матері, «тактика» якої при створенні і зміцненні його авторитету для дітей включає: ставлення до чоловіка як до улюбленої і поважної людини; як до голови сім'ї і вихователя дітей; підтримка його поглядів, думок і порад у складних екстремальних або конфліктних ситуаціях [7].

Батьки повинні бути впевненими, що мають владу, їхні винагороди повинні бути досить привабливі, щоб дитина їх захотіла, а покарання має бути достатньо сильним, щоб дитина їх уникала. Використання батьками ресурсів своєї влади відповідним чином впливає на визнання їх авторитетами: надмірне демонстрування батьками своєї переваги над дітьми та залежності останніх від них, не сприяє підтриманню авторитету в очах дітей [3, 56]. Владно-підвладна взаємодія підлітка з батьками проектується на все її подальше життя. Постійне наближення дитини до батьків означає водночас віддалення від них. Ідентифікуючись із батьками, дитина набуває статусу самостійності, а постаті батьків зберігаються в її психічному естві як бажані, але недосяжні ідеальні зразки [3].

Існує декілька основних класифікацій типів взаємодії батьків з дітьми, в основі яких покладені способи прийняття рішень, стилі спілкування та управління дітьми. Відповідно в кожній з них існує тип, яких свідчить про наявність авторитету батьків відповідно до застосовуваного ними стилю спілкування та виховання дітей.

За способом прийняття рішень батьками, Ф. Райс виділяє чотири основні стилі керівництва та спілкування батьків з ди-

тиною: автократичний; авторитетний, але демократичний; ліберальний і хаотичний. Авторитарний стиль припускає одноособове прийняття рішення батьків без урахування думки і позиції дитини. Авторитетний, але демократичний ґрунтується на спільному прийнятті рішень батьками і дітьми з урахуванням інтересів дитини. Ліберальний стиль керівництва залишає ініціативу і рішення за дитиною. Хаотичний характеризується непослідовністю управління і керівництва, переходом від авторитарних способів взаємодії до ліберальних, демократичних і навпаки [6, 43]. У цій класифікації найбільш сприятливий для визнання батьківського авторитету є авторитетний стиль керівництва та спілкування з дитиною підліткового віку.

Д. Елдер розширює зазначений список і розглядає вже сім стилів спілкування і взаємодії батьків з дітьми підліткового віку. Авторитарний стиль як крайній варіант батьківського керівництва, виключає участь підлітка як в обговоренні проблем, так і в прийнятті рішень. Авторитарний стиль, хоча і залишає за батьком абсолютну владу і необмежене право прийняття рішень, допускає для підлітка можливість висловлення своєї думки та точки зору, але без права голосу. Демократичний стиль керівництва передбачає рівноправну участь батька і підлітка в обговоренні та прийнятті рішення з урахуванням досвіду і міри компетентності кожної зі сторін. Егалітарний стиль абсолютизує рівність позицій батька та дитини, не диференціюючи їх ролі у взаємодії і, відповідно, не враховуючи вікових, індивідуальних та когортних відмінностей між ними. Дозвільний стиль характеризується посиленням ролі і впливу підлітка, зростанням його активності в управлінні сімейною взаємодією при зростаючій готовності батьків некритично погоджуватися з будь-яким рішенням, пропонуваним підлітком. При поступливому стилі взаємодії право одноосібного рішення передається батьками і підліток вже сам вибирає, чи інформувати йому батьків про свої дії. Ігноруючий стиль дитячо-батьківської взаємодії – це повна незалежність і дистанційованість партнерів, коли батьки не цікавляться справами підлітка і не беруть у їхньому житті ніякої участі, а підліток не вважає за потрібне інформувати їх про свої плани і вчинки [5].

Найчастіше визнання батьківського авторитету дітьми відбувається за умови демократичного стилю взаємодії між ними,

коли батьки надають дитині права та обов'язки рівномірно, а дитини приймає та дотримується їх; знає, що не лише думка батьків важлива для неї, але і її думка чи позиція важлива для них.

У підлітковому віці, коли у дитини є власна думка, важливо, щоб у сім'ї їй надавали можливість висловити її та відчутти себе почутим. Найменш сприятливими для визнання батьківського авторитету є автократичний та ігноруючий стилі взаємодії: дитина залишається поза батьківською увагою, відчуває неприйняття та свою незначущість для них. Інші стилі взаємодії батьків з дітьми у цій класифікації також не сприяють визнанню батьківського авторитету.

Російська дослідниця Лариса Абрамян, розглядаючи ставлення батьків до своїх дітей і любов до них, виокремлює чотири типи взаємодії батьків і дітей. Любов-гармонія характеризуються вірою батьків у можливість, перспективи своєї дитини, підтримкою її захоплень, сприяння розвитку її здібностей, тактовною участю у її справах, допомогою у доланні недоліків. Цей стиль найбільш сприятливий для домінування довірливих партнерських стосунків між дорослими та дітьми, а також для визнання батьківського авторитету особами підліткового віку. Кожен з наступних трьох стилів взаємодії батьків з дітьми не сприяє визнанню батьківського авторитету дітьми.

Російський вчений А.С. Макаренко, досліджуючи владні стосунки в сім'ї між батьками та дітьми, встановив два основні типи істинного авторитету батьків та дев'ять типів його підміни. До перших належить: авторитет знання – вид авторитету батьків, коли вони є компетентними в питаннях, з якими звертаються до них діти, ця допомога може бути надана через пораду, іноді жартома, іноді в наказі; авторитет допомоги – вид авторитету, коли дитина відчуває присутність батьків поруч з нею, розумну батьківську турботу, але водночас вона буде знати, що батьки дещо від неї вимагають, що вони не збираються все робити за неї, щоб зняти з неї відповідальність [3].

До типів підміни батьківського авторитету належать: авторитет придушення – цей вид авторитету нічого не виховує, а тільки привчає дітей триматися подалі від батьків, він сприяє появі дитячої неправди і боягузтва; авторитет відстані характеризується значними рольовими межами і жорсткими правилами;

авторитет чванства – це особливий вид авторитету відстані, характеризується тим, що батьки поводяться з дітьми «на людях» не так, як у сім'ї; авторитет педантизму характеризується впевненістю батьків у тому, що діти повинні кожне батьківське слово вислухувати з трепетом, що їхнє слово це святина; авторитет резонерства – виховний вплив на дітей здійснюється через нескінченні повчання і розмови; авторитет любові найпоширеніший вид помилкового авторитету, коли батьки переконані, щоб діти слухалися, потрібно, щоб вони любили батьків, а щоб заслужити цю любов, необхідно на кожному кроці показувати дітям свою батьківську любов; авторитет доброти характеризується поступливістю, м'якістю, добротою батьків; авторитет дружби – це вид авторитету, з попередньою установкою на дружбу батьків з дітьми, що повністю стирає рольові межі, і діти можуть починати виховувати батьків; авторитет підкупу – вид авторитету, коли слухняність купується подарунками та обіцянками [5, 27]. У цій класифікації слово «авторитет» позначає те, завдяки чому він здобутий, а саме: певні особистісні риси батьків, методи впливу на дитину, поведінка батьків чи стиль виховання.

Авторитет батьків першочергово залежить від них самих. Чинниками, які зумовлюють і підтримують його для підлітків є: позиція батьків щодо їх виховання і, як наслідок, позиція дітей в дитячо-батьківських відносинах; стиль виховання у сім'ї; стиль спілкування батьків з дітьми; визнання і повага батьків іншими людьми.

У моделі виховання підлітка є дві крайні позиції батьків, які можуть негативно вплинути на формування відносин між ними. Перша полягає у переконаності, що влада над дітьми «дана батькам від Бога, природи», тому діти повинні слухатись батьків без заперечень. Слова батьків повинні сприйматись як закон і виконуватись без обговорень. Така позиція батьків щодо виховання дітей, обмежує свободу вибору дитини, заперечує врахування її думки та характерна для авторитарного стилю виховання. Друга крайня позиція батьків – потурання дитині у всіх її бажаннях, надмірний вияв турботи у задоволенні всіх її потреб. Батьків, які дотримуються цієї позиції, може охоплювати страх, що їхні діти швидко подорослішають і вони більше не будуть для них такими значимим, як раніше. Щоб уникнути цього, батьки намагаються

«не відставати» в розвитку від дітей. За такої позиції відносини між батьками та дітьми нагадують не батьківсько-дитячі, а дружні, коли рольові межі розмиті і виховний вплив не здійснюється [1, 57].

Позиція батьків щодо виховання дітей виражається у засобах впливу. До ефективних засобів належать: заохочення пропорційне до зусиль, витрачених дитиною; коли батьки вказують, що саме варте захоплення; заохочення досягнення певних результатів, що відповідають інтересам та індивідуально-психологічними можливостям дитини; оцінка досягнень дитини у порівнянні з її попередніми результатами. У такий спосіб батьки розвивають у дитині внутрішню мотивацію досягнення успіхів та показують можливість досягнень у майбутньому, залежно від реалізації потенційних можливостей дитини. Неefективним засобом заохочення дитини-підлітка є заохочення загалом та узагальнено, коли воно не залежить від зусиль, витрачених нею. Відповідно у дитини розвивається зовнішня мотивація успіху, вона постійно прагне перемог і підкріплень своїм дій [3, 32].

Аналіз наявних трактувань авторитету дав підставу виділити його основні показники: довіра та пошана до дитини; розширення поля самостійності, віра і сприйняття її інформації як істинної; визнання її найважливішим джерелом знань і надання переваги у чомусь; її популярність; визнання і надання права приймати відповідальні рішення [1]; впливовість [7].

Чинниками особистісного авторитету для підлітка є вміння викликати повагу інших; чинити психологічний вплив; бути значущим, мати здобутки і заслуги; здатність бути зразком для наслідування; викликати позитивне ставлення, бути референтною особою. Адже погляди, оцінки та система переконань авторитетної особи є важливим орієнтиром для безпосереднього оточення чи навіть чинником формування суспільної думки.

Поняття авторитету особистості має соціальну природу і є результатом відображення її якостей, знань та поведінки іншими. Авторитет та підлітки і дорослі, які його визнають, є взаємозалежними та рівноправно важливими.

Висновки. У сучасному українському суспільстві зміна моральних ідеалів, політична і соціальна криза, орієнтованість на західно-американські стандарти життя дещо спотворили інститут сім'ї і змістили акценти щодо авторитету батьків для дітей

підліткового віку. Підпорядкування формальному впливу батьків становить основний модус існування дитини у світі, особливо на ранніх стадіях розвитку. Проте у підлітковому віці особа здатна усвідомлювати умовність, відносність і недосконалість батьківських впливів на неї, якщо у сім'ї відсутні любов і повага до її почуттів, системи цінностей, обмежується самотійність і виникле почуття дорослості не поважають. Авторитет – це визнання, повага до людини; здатність здійснювати вплив ненасильницькими методами, бути зразком для наслідування, джерелом ідей, норм і соціально-толерованих форм поведінки. Визнання особи авторитетною є результатом відображення її якостей, знань та поведінки іншими, що залежить від низки чинників. Погляди, оцінки та система переконань авторитетної особи – важливий орієнтир для безпосереднього оточення, чинник формування громадської думки. В уявленні підлітка образ авторитетної особи близький до ідеального. І лише модель ідеальних матері та батька будуть вагомою умовою гармонійного та безкризового розвитку особистості підлітка.

Подальше дослідження пов'язуємо з технологією психологічного супроводу процесу сімейного виховання на основі зміцнення авторитету батьків у взаємодії з дітьми підліткового віку та надання їм психологічної допомоги.

Література

1. Андреева Т.В. Семейная психология : учеб. пособие / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Берберян А.С. Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований : материалы Международной научно-практической конференции 5–6 октября 2010 г. / А.С. Берберян, Б.А. Дорошин, И.Г. Дорошина. – Пенза – Ереван – Прага : ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2010. – 220 с.
3. Гаміна Т.С., Гончар О.Ю. Авторитет та авторитарність батьків у вихованні дітей / Т.С. Гаміна, О.Ю. Гончар // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 9 (196). – С. 76–84.
4. Иванова З.Н. Родительский авторитет / З.Н. Иванова // Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований : материалы международной научно-практической конференции

5–6 октября 2010 г. – Пенза – Ереван – Прага : ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2010. – С. 70–72.

5. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие / О.А. Карабанова ; под ред. А.О. Карабановой. – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.

6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 656 с.

7. Саранчук Н.В. Проблемы современной семьи как фактор, влияющий на ее функции и ценностные ориентации / Н.В. Саранчук // Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований : материалы международной научно-практической конференции 5–6 октября 2010 г. – Пенза – Ереван – Прага : ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2010. – С. 198–203.

References

1. Andreeva, T.V. (2012). *Semeynaya psikhologiya [Family psychology]*. Saint Petersburg: Rech [in Russian].

2. Berberyan, A.S., Doroshin, B.A., & Doroshina, I.G. (2010). Proceedings from Family in the context of pedagogical, psychological and sociological research '10: *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya 5–6 oktyabrya 2010 goda – International Scientific and Practical Conference, October 5–6, 2010*. Penza–Erevan–Praga: ООО Научно-издатel'skiy tsentr «Sotsiosfera» [in Russian].

3. Hamina, T.S., & Honchar, O.Yu. (2010). Avtorytet ta avtorytarnist batkiv u vyhovanni ditei [Authority and authoritarianism of parents in bringing up children]. *Visnyk Luhanskoho nacionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Herald of Taras Shevchenko National University of Lugansk*, 9 (196), 76–84 [in Ukrainian].

4. Ivanova, Z.N. (2010). Roditelskiy avtoritet [Parental authority]. Proceedings from Family in the context of pedagogical, psychological and sociological research '10: *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya 5–6 oktyabrya 2010 goda – International Scientific and Practical Conference, October 5–6, 2010*. (pp. 70–72). Penza–Erevan–Praga: ООО Научно-издатel'skiy tsentr «Sotsiosfera» [in Russian].

5. Karabanova, O.A. (2005). *Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsultirovaniya [The psychology of family relationships and the basis of family counseling]*. A.O. Karabanova (Ed.). Moscow: Gardariki [in Russian].

6. Rays, F. (2000). *Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [Psychology of teenage and youth age]*. Saint Petersburg: Izdatel'stvo «Piter» [in Russian].

7. Saranchuk, H.V. (2010). Problemy sovremennoy semi kak faktor, vliyayushchiy na ee funktsii i tsennostnye orientatsii [Problems of the modern family as a factor influencing its functions and value orientations]. Proceedings from Family in the context of pedagogical, psychological and sociological research '10: *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya 5–6 oktyabrya 2010 goda – International Scientific and Practical Conference, October 5–6, 2010.* (pp. 198–203). Penza–Erevan–Praga: OOO Nauchno-izdatelskiy tsentr «Sotsiosfera» [in Russian].

УДК 159.923.2

Лариса МИХАЛЬЧИШИН

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У роботі представлено результати дослідження становлення особистісної ідентичності старшокласників. Вивчена динаміка становлення структурних компонентів особистісної ідентичності. Визначені психологічні особливості, критерії, рівні її становлення. Встановлені засоби та шляхи продуктивного її розвитку, принципи психокорекційної роботи.

Ключові слова: особистісна ідентичність, вікова криза проєктивні методики, сензитивність, рефлексія, емоційно-оціннісне самоставлення, когнітивний, емоційно-оцінний, часовий компоненти особистісної ідентичності.

Лариса МИХАЛЬЧИШИН

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В работе представлены результаты изучения становления личностной идентичности старшеклассников. Изучена динамика становления структурных компонентов личностной идентичности. Определены психологические особенности, критерии, уровни ее становления. Установлены способы и пути продуктивного ее развития, принципы психокоррекционной работы.

Ключевые слова: личностная идентичность, возрастной кризис, проєктивные методики, сензитивность, рефлексия, эмоционально-ценностное самоотношение, когнитивный, эмоционально-оценочный, временной компоненты личностной идентичности.

Актуальність дослідження. Проблема формування ідентичності є дуже актуальною саме на сучасному етапі розвитку нашої країни, що обумовлено стрімким збільшенням кількості індивідуальних варіацій життєвого шляху, швидкою зміною цінностей

та стереотипів, а також великими розбіжностями у нормах та вимогах, які ставить суспільство стосовно дитини та дорослого, що загалом значно ускладнює процес самовизначення.

Для сучасного етапу розвитку України характерна трансформація соціальних, культурних умов існування, що зумовлює необхідність виховання підростаючого покоління, здатного до особистісного зростання, активного включення до соціального життя країни. Одним із напрямів розв'язання поставленої проблеми виступає дослідження особистісної ідентичності як динамічного переживання внутрішньої цілісності та безперервності особистості, психологічні особливості якої в умовах суспільної реконструкції визначають специфіку соціальної ідентифікації особистості.

Сензитивним для становлення особистісної ідентичності виступає юнацький вік: головне завдання цього етапу полягає в інтеграції особистістю уявлень про власне «Я» під час подолання вікової кризи. Інтегративний характер цього феномену обумовлює вивчення ідентичності як показника психічного здоров'я (В.А. Ананьєв, Е. Еріксон, В.В. Колпачников, К. Хорні), здатності до самоактуалізації (А. Маслоу); переживання індивідуальності (О.Б. Весна, Р. Ленг, Е. Фромм, Ю. Хабермас); умови освоєння суспільного та індивідуального простору (Е. Гідденс, М.Р. Гінзбург, Е. Еріксон, Д.І. Фельдштейн); основи самовизначення (Т.М. Буякас); самопрезентації (Р. Баумайстер, Р. Тайс, Д. Хаттон). Порушення ідентичності виявляється у негативному самоставленні, знеціненні особистості, презентує конфліктний напрям її розвитку (Е. Еріксон, Л.Г. Юнін, Р. Ленг).

Експериментальний напрям аналізу ідентичності представлений невеликою кількістю робіт, спрямованих на дослідження окремих її видів: особистісної (Н.В. Антонова); етнічної (Л.Д. Климанська, Л.І. Науменко, В.Ю. Хотинець); статевої (І.В. Романов). У центрі уваги інших наукових досліджень лежить ідентичність в єдності особистісного та соціального аспектів в різних вікових групах: студентство (Т.М. Буякас, В.І. Воронова, Г.В. Ложкін, О.М. Плющ); респонденти середнього віку (І.О. Старовойтова). Проблема вивчення психологічних особливостей становлення особистісної ідентичності в юнацькому віці у вітчизняній психології висвітлена недостатньо.

Актуальним є аналіз засобів становлення особистісної ідентичності. Увага переважної більшості вчених спрямована на створення методик для психокорекції окремих структурних компонентів особистісної ідентичності (Р. Ассаджолі, Є. Берн, І.В. Дубровіна, Ф. Перлз, К. Роджерс, К. Рудестам, Р. Смід, І. Ялом). Досліджується роль художніх засобів у розвитку самосвідомості особистості читача (М.М. Бахтін, Р.Р. Каракозов, С.І. Коптева, Л.І. Рожина).

Водночас недостатньо дослідженими є психологічні особливості, рівні становлення особистісної ідентичності, механізми та засоби оптимізації цього процесу в юнацькому віці в умовах сучасної школи. Отже, психологічна значущість визначеної проблеми та її недостатнє вивчення зумовили вибір теми нашого дослідження: «Становлення особистісної ідентичності в юнацькому віці».

Об'єкт дослідження: особистісна ідентичність у ранньому юнацькому віці, у нашому випадку – ліцеїстів.

Предмет дослідження: процес становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні змісту та структури особистісної ідентичності, вивченні психологічних особливостей її становлення, визначенні засобів та шляхів оптимізації означеного процесу в юнацькому віці.

Відповідно до поставленої мети нами були визначені наступні **завдання** дослідження:

- виявити психологічні особливості та динаміку становлення особистісної ідентичності в юнацькому віці;
- визначити систему критеріїв та показників діагностування рівнів становлення особистісної ідентичності учнів юнацького віку;
- розробити й апробувати психокорекційну модель становлення особистісної ідентичності старшокласників, дати практичні рекомендації для роботи шкільних психологів та вчителів ліцею з учнями раннього юнацького віку.

Для розв'язання поставлених завдань нами була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала використання комплексу теоретичних та емпіричних **методів**: аналіз психолого-педагогічної літератури, систематизація, узагальнення теоретичного

та емпіричного матеріалу; прикладна частина дослідження була виконана з використанням методів спостереження, бесіди, стандартизованих опитувальників та проєктивних методик для вивчення компонентів досліджуваного феномену, психолого-педагогічного експерименту (констатувального, формувального, контрольного), психологічної консультації, вивчення продуктів діяльності учнів. Обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою методів математичної статистики.

Дослідження виконувалася на базі Дрогобицького ліцею ім. Івана Франка. У дослідженні брали участь десятикласники та одинадцятикласники, загалом – 50 осіб. До контрольної та експериментальної груп увійшли по 25 старшокласників-ліцеїстів.

Огляд проблеми. Розгляд генетичного аспекту становлення ідентичності особистості, на нашу думку, доцільно проводити на основі інтеграції позицій вчених Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, Л.Ф. Обухової, Д.І. Фельдштейна, І.І. Чеснокової [7, 28 – 30] та зарубіжних Г. Блюма, Ф. Грінейкра, М. Кляйна, Р. Тайсона, Ф. Тайсона, К. Юнга [8, 135 – 137].

Сензитивність раннього юнацького віку для становлення особистісної ідентичності детермінована такими його особливостями: розвиток формального мислення, рефлексії, емоційно-ціннісного самоставлення, смислової та світоглядної систем, пошук смислу життя, спрямованість у майбутнє, формування часової транспективи, експериментування, апробація нових елементів «Я» (І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Р. Гінзбург, І.В. Дубровіна, Д.О. Леонтьєв, Ж. Піаже, В.О. Татенко, Д.І. Фельдштейн та ін.) [1, 20 – 25]. Умовою становлення особистісної ідентичності виступає продуктивне подолання вікової кризи (Л.І. Анциферова, В.І. Воронова, Л.С. Виготський, Е. Гідденс, Е. Еріксон, Г.В. Ложкін, Дж. Марсія, Х. Ремшмідт, Р. Тайсон, Г.О. Цукерман), пов'язаної зі зміною соціальної ситуації розвитку – свідомим переходом від позиції дитини до позиції дорослого [5, 3 – 5]; [6, 5 – 7]. Критеріями особистісної ідентичності, які представляють окремі аспекти її становлення, виступають рефлексія (Е. Гідденс, К. Мей, Л.Д. Годорів); особистісні цінності (А. Якобсон-Уайдінг); смисл життя (Х. Ніємі); сталість емоційних переживань (К. Ізард) [9, 27 – 31]; [10, 289 – 290].

На нашу думку, недостатньо вивченою є структура ідентичності: увага більшості науковців (А. Якобсон-Уайдинг, П. Вайнріх, А. Внтерман, К. Ізрд, Х. Ніємі, В.В. Столін, Е. Еріксон) спрямована на аналіз її окремих компонентів [12, 114 – 117]; [13, 80 – 86]. Низкою дослідників проведене вивчення особливостей та динаміки становлення компонентів особистісної ідентичності: когнітивного – методики «САРД» (Смисловий аналіз реального діалогу), «КА» (Контент – аналіз), «Дієслова» Г. Малейчука, емоційно-оцінного – «Методика дослідження самоставлення» (МДС) С. Пантисєва, часового – модифікований варіант тесту рольових конструктів, розроблений Т. Снегирьовою [2, 66 – 75]; [5, 4 – 5]. Як допоміжні були використані методики «Золотий вік» Б. Заззо, проективна методика для вивчення проблем раннього юнацького віку Л. Воробйової та М. Татевосова, методика «Діагностика внутрішнього конфлікту» О. Фанталової, графічні методики прямого оцінювання О. Прихожан [15, 197 – 201].

Аналіз отриманих результатів названими вище авторами дав можливість визначити поняття «особистісна ідентичність» як динамічне переживання внутрішньої цілісності та безперервності особистості, виділити його структурні компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний, часовий. Когнітивний компонент особистісної ідентичності представлений трьома типами ідентифікації особистості з власним «Я»: *ситуативний*, який виявляється у недиференційованості, відсутності опосередкованості самосприйняття та низькому рівні активності, пасивності у процесі організації свого «Я»; *незбалансований*, що характеризується певною диференційованістю, опосередкованістю самосприйняття Я-концепцією та неопосередкованістю концепцією «Іншого», нестабільним проявом активності в побудові «Я»; *інтегративний*, який проявляється у диференційованості та опосередкованості самосприйняття, високому рівні свідомої активності особистості в процесі організації свого «Я».

Особливості емоційно-оцінного компонента особистісної ідентичності полягають у: *позитивній закритості*, яка характеризується переживанням самоцінності, самоприйняття за допомогою надмірної самоприв'язаності, уникнення негативних емоцій стосовно «Я»; *негативності*, зумовленій незадоволенням, неприйняттям цінності власного «Я», сильно вираженим бажанням

самозміни і самозвинуваченням; *позитивній відкритості*, пов'язаної із усвідомленням та прийняттям цінності особистості на основі оптимальної самоприв'язаності, продуктивного осмислення різномодальних емоцій на адресу власного «Я».

Дослідження особливостей становлення часового компонента особистісної ідентичності з'ясувало, що переживання безперервності особистості в ранньому юнацькому віці представлене трьома типами часової транспективи: *статично-інфантильним*, при якому переживання безперервності базується на неусвідомленні якісної специфіки та некритичному прийнятті різночасових аспектів «Я», орієнтації на минуле; *кризовим*, який виявляється у порушенні переживання безперервності через втрату наступності часових аспектів та ізоляцію Я-ідеалу, що обумовлює їх неприйняття; *наступно-динамічним*, що характеризується переживанням безперервності на основі наступності та прийняття різночасових аспектів «Я» при усвідомленні їх специфіки та суперечностей становлення особистості [7, 28 – 30]; [10, 280]; [13, 80 – 86].

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз літератури дав змогу нам дослідити особистісну ідентичність у ранньому юнацькому віці з метою визначення психологічних особливостей, критеріїв, рівнів її становлення, встановлення засобів та шляхів продуктивного її розвитку. Використовуючи вищеназвані методики дослідження особистісної ідентичності учнів-ліцеїстів, ми отримали такі результати: домінуючим у ранньому юнацькому віці (47,9 % учнів, від загальної кількості досліджуваних) є незбалансований тип ідентифікації як перехідний етап становлення когнітивного компонента особистісної ідентичності від низького рівня (ситуативна ідентифікація) до високого (інтегративна ідентифікація); вікова динаміка осмислення старшокласниками сутності власної особистості характеризується незначним зростанням показників прояву незбалансованого (від 44,1 % до 52,2 %) та інтегративного (від 17,1 % до 25,3 %) типів ідентифікації при достовірному зменшенні ситуативного (від 38,8 % до 22,5 % $p < 0,01$), що говорить про сензитивність активізації процесів диференційованості, опосередкованості та динамічності самосприйняття в ранньому юнацькому віці; низькі показники прояву інтегративного типу ідентифікації (21,0 % старшокласників), відсутність статистично достовірної динаміки у становленні когнітив-

ного компонента особистісної ідентичності вказують на необхідність психокорекційної роботи з учнями у цьому напрямку.

Оптимальне для становлення високого рівня особистісної ідентичності позитивне відкрите емоційно-ціннісне самоставлення, яке забезпечує внутрішню цілісність, стабільність емоційних та смислових сфер особистості, не характерне для даного віку (21,4 % респондентів); домінування негативного виду емоційно-ціннісного самоставлення у ранньому юнацькому віці (46,9 % старшокласників) доцільно розглядати як нормативний етап особистісного розвитку, пов'язаний із трансформацією структури особистісної ідентичності під час подолання вікової кризи; відсутність достовірної позитивної динаміки у становленні емоційно-ціннісного самоставлення від низького рівня (позитивного закритого) до високого (позитивного відкритого) обґрунтовує актуальність цілеспрямованої роботи зі старшокласниками відповідно до вказаних особливостей.

Домінуючим типом часової транспективи в ранньому юнацькому віці є кризовий (відповідно 49,3 % та 59,4 % учнів), індивідуальні відмінності в переживанні якого зумовлюють поліваріативність трансформації особистісної ідентичності, що виявляється у співіснуванні в його межах «консервативного», «регресивного», «розірваного» патернів часової організації «Я».

Майбутнє у більшості респондентів або ідеалізується, або уявляється як «продлонговане теперішнє», внаслідок чого втрачається розуміння якісної специфіки цього часового аспекту; для даного віку провідним залишається «кризове» динаміки «Я» в часі (54,1 % респондентів), що презентує перехідний етап становлення часового компонента особистісної ідентичності від статично-інфантильного (низький рівень) до наступно-динамічного (високий рівень) часової транспективи;

Відсутність позитивної достовірної динаміки в становленні часового компонента особистісної ідентичності визначає необхідність психокорекційної роботи, спрямованої на встановлення учнями оптимальної наступності та прийняття різночасових аспектів «Я», побудову реалістичного майбутнього.

Узагальнений аналіз та інтерпретація даних експерименту дав змогу виявити критерії та показники становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: 1) ідентифікація з влас-

ним «Я» (диференційованість, опосередкованість, динамічність); 2) емоційно-ціннісне самоствавлення (модальність, відкритість); 3) часова транспектива (наступність, прийняття різночасових аспектів «Я»).

На основі вказаних критеріїв та показників дослідження нами були виявлені три рівні становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: низький, середній, високий. Характеристика рівнів становлення особистісної ідентичності представлена в таблиці 1.

Аналіз становлення особистісної ідентичності показав, що в ранньому юнацькому віці – у 48,0 % десятикласників та 58,7 % одинадцятикласників – домінують показники середнього рівня. Психологічні особливості цього рівня – незбалансована ідентифікація, негативне емоційно-ціннісне самоствавлення, кризовий тип часової транспективи – зумовлені трансформацією структури ідентичності в процесі подолання вікової кризи. Низький рівень особистісної ідентичності, характерний відповідно для 39,5 % та 24,6 % учнів, пов'язаний із недостатнім розвитком механізмів відокремлення та ідентифікації власного «Я» як нетотожного іншим. Переживання внутрішньої цілісності та безперервності особистості підтримується завдяки структурі ідентичності, адекватній позиції «Дитина», тобто має захисний характер. Віковою тенденцією становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці є статистично значуще зниження представленості низького рівня ($t=2,75$, $p<0,01$) при незначному зростанні середнього та високого рівнів. Відсутність достовірної позитивної динаміки в становленні особистісної ідентичності, низькі показники високого рівня (14,5 % респондентів) при стабільному домінуванні показників середнього рівня (53,1 % учнів) свідчать про необхідність психокорекційної роботи зі старшокласниками, спрямованої на продуктивне подолання ними вікової кризи через активізацію механізмів становлення особистісної ідентичності.

На основі аналізу досвіду сучасної практичної психології (І. Дубровіна, С. Кузикова, А. Осипова, Н. Пов'якель, К. Рудес-там, К. Роджерс, Р. Смід, С. Харін, Т. Яценко) [3, 51 – 64]; [16, 97 – 113]. Відповідно до поставленої мети нами були сформу-

Таблиця 1

Характеристика рівнів становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці

Критерії та показники	Р І В Е Н Ї		
	Низький	Середній	Високий
Ідентифікація з власним «Я»: диференційованість, опосередкованість, динамічність	Ситуативний тип ідентифікації, який виявляється в недиференційованості, відсутності опосередкованості самосприйняття, низькому рівні активності, пасивності в процесі організації свого «Я»	Небалансований тип ідентифікації характеризується певною диференційованістю, опосередкованістю самосприйняття Я-концепцію та неопосередкованістю концепцією «Іншого», нестабільним проявом активності в побудові «Я»	Інтегративний тип ідентифікації, який проявляється в диференційованості, опосередкованості самосприйняття, високому рівні свідомої активності в процесі організації свого «Я»
Емоційно-ціннісне самоставлення: модальність, відкритість	Позитивне закрите самоставлення, яке характеризується переживанням самоцінності, самоприйняття за допомогою надмірної самоприв'язаності, уникнення негативних емоцій відносно «Я»	Негативне самоставлення, зумовлене незадоволенням, неприйняттям цінності свого «Я», сильно вираженим бажанням самозміни та самозвинуванням	Позитивне відкрите самоставлення, пов'язане з усвідомленням та прийняттям цінності особистості на основі оптимальної самоприв'язаності, продуктивного осмислення різномодальних емоцій на адресу власного «Я»
Часова трансактива: наступність, прийняття різночасових аспектів «Я»	Переживання безперервності базується на неусвідомленні якісної специфіки та некритичному прийнятті різночасових аспектів «Я», орієнтації на минуле (статично-інфантильний тип ЧТ)	Порушення переживання безперервності через втрату наступності часових аспектів та ізоляцію Я-ідеалу, що обумовлює їх неприйняття (кризовий тип ЧТ)	Переживання безперервності на основі наступності та прийняття різночасових аспектів «Я» при усвідомленні їх специфіки та суперечностей становлення власної особистості (наступно-динамічний ЧТ)

льовані та реалізовані принципи психокорекційної роботи: 1) єдність та послідовність діагностичного і корекційного етапів, що зумовило комплексність та поетапність дослідження; 2) принцип системності, згідно з яким умовою становлення особистісної ідентичності є розвиненість усіх її компонентів, особливості яких

були враховані при виборі вправ та художніх текстів; 3) диференційований підхід, в основі якого лежало врахування вікових та індивідуальних особливостей особистісної ідентичності учнів; 4) принцип активності, відповідно до якого становлення особистісної ідентичності відбувається у процесі продуктивного подолання вікової кризи, який включає апробацію та закріплення в структурі ідентичності нових компонентів; 5) інтегративність психокорекційного впливу на основі міждисциплінарного зв'язку психології з художньою літературою; 6) принцип комплексності, який виявився у використанні адекватних меті та завданням формувального експерименту методів та методик з різних напрямів практичної психології, зокрема: арттерапії (бібліотерапія, проєктивне малювання, створення власних продуктів творчості), психосинтезу, гуманістичної психотерапії, трансактивного аналізу Е. Берна [14, 118].

Підготовчий етап був спрямований на ознайомлення ліцеїстів зі специфікою психокорекції, з'ясування сутності та вікових особливостей особистісної ідентичності під час лекційних занять з елементами бесіди та дискусії.

У процесі основного етапу психокорекції, який включав 20 групових занять (раз на тиждень по 90 хвилин), уроки англійської мови та літератури, а також індивідуальні консультації, розв'язувалися такі завдання:

– розширити діапазон знань учнів про власне «Я» як цілісне динамічне утворення, активізувати інтерес до самопізнання через створення умов для саморозкриття, творчого самовираження, подолання закритості, активізацію механізмів ідентифікації-відокремлення, Я-висловлювань, оволодіння прийомами деіндетифікації та самоідентифікації (когнітивний компонент);

– активізувати процеси усвідомлення та прийняття цінності власного «Я», подолання надмірної самоприв'язаності, самозвинувачення на основі активізації механізмів внутрішнього діалогу, особистісного досвіду, осмислення свого стану (*емоційно-оцінний компонент*);

– розвивати навички самоаналізу старшокласниками внутрішньої динаміки, осмислення якісної специфіки різночасових аспектів життєвого шляху, стимулювати переживання безперерв-

ності особистості через активізацію механізму автобіографічної пам'яті (*часовий компонент*).

Під час кожного з уроків англійської мови та літератури відбувалося осмислення ліцеїстами різних аспектів власного «Я» у процесі «творчого діалогу» з художніми текстами за допомогою методів та прийомів: групова дискусія, психологічний аналіз проблематики та образів творів, використання літературних текстів як ілюстративного матеріалу та основи психодрами, написання творчих робіт.

Наводимо приклад літературного матеріалу який ми використовували при вивченні особистісної ідентичності ліцеїста. Орієнтуючись на твори класиків зарубіжної літератури, зокрема, У. Шекспіра, Д. Лондона, Е. Тріоле, ми створювали ситуації глибокого пізнання особистості літературних героїв з метою більш глибокого самопізнання старшокласника.

Усі форми психологічного аналізу, маючи художньо-пізнавальне значення, спрямовують до синтезу, до роздумів та до створення нових характеристик.

Форма проведеної психокорекційної роботи подається через характеристику архітекτονіки занять (вступна, робоча, підсумкова фази), психокорекційних вправ із зазначенням мети, інструкції, необхідного часу та аспектів обговорення, аналіз методів, прийомів та технік: бесіда, групова дискусія, міні-лекція, рольова гра, проєктивне малювання, метафоризація, психологічний коментар керівника, робота в підгрупах, домашнє завдання, техніки приєднання, висловлювання по колу, активне слухання, Я-висловлювання.

Заключний етап психокорекції був спрямований на узагальнення отриманого ліцеїстами особистісного досвіду, осмислення динаміки структурних компонентів особистісної ідентичності за допомогою бесіди, рефлексивних самозвітів, проєктивного малювання.

Для виявлення кількісних та якісних змін у становленні особистісної ідентичності в учнів контрольної та експериментальної груп було проведене експериментальне дослідження (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Динаміка рівнів становлення особистісної ідентичності
в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах**

Рівні особистісної ідентичності	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %	абс.	у %
Низький	8	24,3	9	25,7	6	18,2	2	5,7
Середній	21	63,6	21	60	23	69,7	22	62,9
Високий	4	12,1	5	14,3	4	12,1	11	31,4

В експериментальній групі кількість старшокласників з низьким рівнем особистісної ідентичності зменшалася в 4,5 раза, а з високим зростає в 2,2. У контрольній групі спостерігається протилежна тенденція: зменшення показників низького рівня особистісної ідентичності статистично не значуще, показники високого рівня не змінюються взагалі. Вивчення динаміки становлення структурних компонентів особистісної ідентичності в експериментальній групі вказує на достовірні позитивні зміни по кожному з них. Щодо когнітивного компонента особистісної ідентичності вказана тенденція виявилася у зростанні в учнів-ліцеїстів диференційованості, опосередкованості самосприйняття, свідомої активності в організації свого «Я» ($p < 0,05$). Для емоційно-ціннісного самоставлення цих учнів характерне підвищення самоцінності, самоприйняття, зниження самозвинувачення та надмірної самоприв'язаності ($p < 0,01$). Зміна часового компонента особистісної ідентичності виявилася у зростанні показників наступно-динамічного типу часової транспективи ($p < 0,01$). У межах кризового типу часової транспективи як домінуючого для цього віку нами були виявлені достовірне зменшення показників втрати наступності різночасових аспектів «Я» ($p < 0,001$), зростання прийняття свого «Я» в часі ($p < 0,001$). Вказані особливості характеризують продуктивність подолання учнями вікової кризи, що виявляється у позитивній динаміці становлення особистісної ідентичності в досліджуваних експериментальній групі і вказує на ефективність апробованої психокорекційної моделі.

Продуктивність якісних змін у становленні структурних компонентів особистісної ідентичності (зростання диференційованості, опосередкованості самосприйняття, активності в процесі побудови свого «Я»; усвідомлення та прийняття цінності власної особистості, подолання надмірної самоприв'язаності та самозвиначення; стабілізація переживання безперервності при адекватному сприйнятті якісної специфіки різночасових аспектів власного «Я») зумовили зростання темпів продуктивного становлення особистісної ідентичності в експериментальній групі в порівнянні з контрольною. Наведені дані підтвердили ефективність апробації психокорекційної моделі становлення особистісної ідентичності як шляху особистісного зростання учнів-ліцеїстів.

На основі узагальнення досвіду проведеної психокорекційної роботи, аналізу кількісних та якісних результатів її впровадження були сформульовані рекомендації для роботи викладачів і психологів з учнями раннього юнацького віку. Розробка програми роботи з батьками з корекції становлення особистісної ідентичності старшокласників є перспективою нашої подальшої роботи.

Література

1. Бех І. Ідентифікація особистості / І. Бех // Рідна школа. – 2013. – № 4–5. – С. 20–25.
2. Гуменюк О. Структурно-функціональне взаємодоповнення складових Я-концепції людини / О. Гуменюк // Соціальна психологія. – 2005. – № 5 (13). – С. 66–75.
3. Дубовина И.В. Школьная психологическая служба : вопросы теории и практики / И.В. Дубовина. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.
4. Злишков В.Л. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В.Л. Злишков // Соціальна психологія. – 2006. – № 5 (19). – С. 128–137.
5. Ічанська О.М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.М. Ічанська. – К., 2002. – 19 с.
6. Клочек Л.В. Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.В. Клочек. – К., 2005. – 20 с.

7. Мачинський О.В. До проблеми ідентифікації особистості / О.В. Мачинський // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 7. – С. 28–30.

8. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В.Н. Павленко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 135–141.

9. Панок В.Г. Психологія життєвого шляху особистості : [монографія] / В.Г. Панок, Г.В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.

10. Раджабова С.Ш. Глибинно-психологічний підхід до проблеми ідентифікації / С.Ш. Раджабова // 36. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2006. – Том 8. – Ч. 5. – С. 289–295.

11. Середняцька І.Я. Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І.Я. Середняцька. – Одеса, 2005. – 20 с.

12. Старовойтова И.И. Личностная идентификация и реидентификация в переходном обществе / И.И. Старовойтова // Перспективы. – Одесса, 1998. – № 4. – С. 114–117.

13. Черемних К.О. Особистісна ідентифікація як механізм самоздійснення й життєтворчості / К.О. Черемних // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 80–86.

14. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 344 с.

15. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : [монографія] / В.М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М.П., 2006. – 362 с.

16. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції : [навчальний посібник] / Т.С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

References

1. Bekh, I. (2013). Identyfikatsiia osobystosti [Identification of the person]. *Ridna shkola – Native school*, 4–5, 20–25 [in Ukrainian].

2. Humeniuk, O. (2005). Strukturno-funktsionalne vzaiemodopovnennia skladovykh Ya-kontseptsii liudyny [Structural-functional complementarity of the components of the I-concept of a person]. *Sotsialna psykholohiia – Social Psychology*, 5 (13), 66–75 [in Ukrainian].

3. Dubovina, I.V. (1991). *Shkolnaya psikhologicheskaya sluzhba: voprosy teorii i praktiki* [School Psychological Service: The Question of Theories and Practice]. Moscow: Pedagogika [in Russian].

4. Zlyvko, V.L. (2006). Problema osobystisnoi ta profesiinoi samo-identyfikatsii v suchasniy psykholohii [The problem of personal and professional self-identification in modern psychology]. *Sotsialna psykholohiya – Social Psychology*, 5 (19), 128–137 [in Ukrainian].

5. Ichanska, O.M. (2002). Stanovlennia osobystisnoi identychnosti v rannomu yunatskomu vitsi [Formation of personal identity at an early age]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Klochek, L.V. (2005). Rozvytok protsesiv identyfikatsii i vidosoblennia u pidlitkovomu i rannomu yunatskomu vitsi [Development of processes of identification and separation in adolescence and early adolescence]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

7. Machynskiy, O.V. (2000). Do problemy identyfikatsii osobystosti [To the problem of identification of a personality]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 7, 28–30 [in Ukrainian].

8. Pavlenko, V.N. (2000). Predstavleniya o sootnoshenii sotsialnoy i lichnostnoy identichnosti v sovremennoy zapadnoy psikhologii [Representations of the relations of the social and personal identity in modern western psychology]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*, 1, 135–141 [in Russian].

9. Panok, V.H., & Rud, H.V. (2006). *Psykholohiia zhyttievoho shliakhu osobystosti [Psychology of the life path of the individual]*. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].

10. Radzhabova, S.Sh. (2006). Hlybyнно-psykholohichniy pidkhid do problemy identyfikatsii [Deep psychological approach to the problem of identification]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy – Collection of scientific works of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology APS of Ukraine*. S.D. Maksymenkas (Ed.). (Vol. 8, part 5), (pp. 289–295). Kyiv [in Ukrainian].

11. Seredniatska, I.Ya. (2005). Psykholohichniy analiz kryzy identychnosti u studentskoi molodi [Psychological Analysis of the Identity Crisis of Student Youth]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

12. Starovoytova, I.I. (1998). Lichnostnaya identifikatsiya i reidentifikatsiya v perekhodnom obshchestve [Personal identity and identification in a transitional society]. *Perspektivy – Prospects*, 4, 114–117. Odessa [in Russian].

13. Cheremnykh, K.O. (2009). Osobystisna identyfikatsiia yak mekhanizm samozdiisnennia y zhyttietvorchosti [Personal identification as a mechanism for self-realization and life-creation]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 2, 80–86 [in Ukrainian].

14. Erikson, E. (1996). *Identichnost: yunost i krizis [Identity: youth and crisis]*. Moscow [in Ukrainian].

15. Yamnytskyi, V.M. (2006). *Rozvytok zhyttietvorchoi aktyvnosti osobystosti: teoriia ta eksperyment [Development of life-giving activity of the person: theory and experiment]*. Odesa: PNTs APN Ukrainy – SVD Cherkasov M.P. [in Ukrainian].

16. Yatsenko, T.S. (1996). *Psykhologichni osnovy hrupovoi psykhokoreksii [Psychological foundations of group psychocorrection]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Ірина ОРИЩАК

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статі подані результати емпіричного дослідження з метою виявлення мотивів навчальної діяльності ліцеїстів, спрямованих у життєві перспективи. Визначена мотивація навчання ліцеїстів, мотиви вибору професії, проаналізовані ступінь значущості мотиваційних спонукань вибору професії, як основи становлення життєвих перспектив старшокласників.

Ключові слова: *мотиви, самовизначення, життєві перспективи, структура особистості, потреби самореалізації, самовираження, ієрархічна система цінностей, мотиваційні настанови, соціальна орієнтація особистості.*

Ірина ОРИЩАК

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ЖИЗНЕННИХ ПЕРСПЕКТИВ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В статі подані результати емпіричного дослідження з целью виявлення мотивов учебной деятельности лицеистов, направленных на жизненные перспективы. Определена мотивация учебы лицеистов, мотивы выбора профессии, проанализирован уровень значения мотивационных побуждений выбора профессии как основы становления жизненных перспектив старшеклассников.

Ключевые слова: *мотиви, самоопределение, жизненные перспективы, структура личности, потребности самореализации, самовыражение, иерархическая система ценностей, мотивационные наставления, социальная ориентация личности.*

Постановка проблеми. Становлення життєвих перспектив старшокласників, їх ціннісно-сміслової свідомості набуває особливої актуальності для теорії і практики виховання, оскільки ціннісна діяльність свідомості особистості регулює її соціальну поведінку.

ку самовизначення (С. Рубінштейн, К. Альбуханова-Славська, М. Гінсбург, З. Карпенко тощо).

Система життєвих перспектив з'являється у людини не раптово. Як зазначає Т. Титаренко, вони виникають із співвідношення людини і світу, відтворюючи значущість чогось для особистості. Найзначніші орієнтації пов'язані з появою суто людського плану психіки – плану моральних смислів і значень [11, 79].

У науковій літературі фіксуються, по-перше, прямий зв'язок проблеми життєвих перспектив з проблемою соціальної структури суспільства, зі структурою самої особистості, її типологією; по-друге, стійкість життєвих перспектив як інтегративного елемента структури особистості, в якому найбільш яскраво виявляється цілісність людської свідомості і поведінки.

У період юності основними є потреби в самореалізації, самовираженні, самовизначенні, з'ясуванні сенсу життя. На основі зовсім нової соціальної мотивації розвитку відбуваються суттєві зміни у змісті і співвідношенні провідних тенденцій цього розвитку особистості. Передусім це виявляється в упорядкуванні, інтегруванні системи потреб і світогляду, який активно формується у цей період [6, 7].

Старші учні не просто пізнають навколишню дійсність, у них виникає потреба сформулювати власні погляди на мораль, на світ, ставлення до нього, розібратися в особистісних і життєвих проблемах. Під впливом світогляду виникає досить стійка ієрархічна система цінностей, яка зумовлює погляди та переконання старшокласників. Погляди і переконання стають суворим контролером бажань, перетворюються на мотиви діяльності, спонукають до самопізнання, самовдосконалення, самовизначення. У цьому процесі [12, 3] виникає соціально спрямований мотив професійного самовизначення.

Усе вищесказане дає нам можливість визначити **мету** нашого дослідження. Вона полягає в аналізі особливостей самовизначення старшокласників та визначення ними життєвих перспектив.

Об'єктом нашого дослідження є життєві перспективи молоді юнацького віку, а **предметом** ми визначили особливості прояву цієї атрибутивної характеристики у контексті розвитку особистості.

Для розв'язання поставлених завдань нами була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала використання

комплексу теоретичних та емпіричних **методів**: аналіз психолого-педагогічної, філософської літератури, систематизація, узагальнення теоретичного матеріалу; прикладна частина дослідження була виконана з використанням методів спостереження, бесіди, стандартизованих опитувальників та проєктивних методик для вивчення досліджуваного феномену, узагальнення емпіричного матеріалу, вивчення продуктів діяльності ліцеїстів. Обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою методів математичної статистики.

У дослідженні брали участь учні 10 – 11 класів педагогічного ліцею міста Дрогобич. Разом досліджуваний контингент склав 43 особи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У цей віковий період вибір професії здійснюється на основі попередньої підготовки дитини, уважного аналізу діяльності, яку юнаки хочуть обрати як свою професію, врахування неминучих у майбутньому труднощів. Старшокласники здатні зважувати зовнішні і внутрішні обставини процесів, ситуацій, що дає змогу приймати достатньо усвідомлені рішення. А це означає, що в процесі формування соціально спрямованих мотивів внутрішня позиція особистості починає відігравати провідну роль (М. Боришевський, Г. Костюк, О. Климишин, М. Чаюк).

На думку Т. Шаповал що соціально більш зрілим є юнак, то більше його прагнення спрямовані в майбутнє, активніше формуються у нього пов'язані з перспективою життя мотиваційні настанови [14, 4].

За даними досліджень, у 14 років тільки 17 % підлітків уявляють своє майбутнє, а в 15 – вже 84 % планують його. Це стосується і вибору професії. У соціально незрілих юнаків і дівчат переважають мотиви, пов'язані із задоволенням потреб, які виникають у їх теперішньому. Старші учні починають усвідомлювати процес формування окремих мотивів, що зумовлює глибше й адекватніше розуміння внутрішніх причин вчинків інших людей. Етична оцінка будь-якого вчинку зміщується з оцінки його наслідків на оцінку причин, мотивів, які спонукали до вчинку [11, 34].

У ранньому юнацькому віці інтенсивно формується світогляд – система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому лю-

дини. Звичайно, його основи закладаються ще у попередніх вікових періодах. Засвоєні раніше норми моралі, ідеали, принципи, правила поведінки «зводять» у цілісну систему, яка дає змогу не тільки зрозуміти зовнішній світ, а й оцінити його, знайти себе в ньому, визначити своє ставлення до нього та сенс свого життя. Ці світоглядні пошуки нерідко зумовлюють переоцінку цінностей [4, 37].

М. Боришевський та Р. Сколко вважають, що формування світогляду включає у себе соціальну орієнтацію особистості – усвідомлення своєї належності до соціальної спільноти (національної, професійної), вибір свого майбутнього соціального становища і шляхів його досягнення. Критично оцінюючи свій життєвий шлях і свої стосунки зі світом, юнак відчуває себе суб'єктом життєдіяльності, здатним самостійно діяти і приймати рішення на основі свідомо поставленої мети і попередніх рішень [3, 59]; [10, 12].

У процесі формування світогляду старшокласника особливо важливою є проблема сенсу життя, яка фігурує у роздумах учнів про себе і своє призначення. Пошук сенсу життя допомагає молодій людині максимально інтегрувати, мобілізувати всі здібності і можливості для розв'язання життєвих проблем та досягнення значущих цілей [5, 74].

Пошук сенсу життя в ранній юності становить передумову майбутнього включення до соціальних відносин. Однак проблема сенсу життя переживається на цьому віковому етапі далеко не всіма [9, 112].

Загальні світоглядні пошуки в ранній юності конкретизуються у життєвих планах, роздумах про своє майбутнє, вибудовування найрізноманітніших планів. У процесі реалізації задуманого багатьох із них підстерігають розчарування в накреслених планах, часто і в собі, внаслідок чого вони нерідко збиваються з обраного шляху, бо замість того, щоб мобілізуватися, схиляються до сумнівних життєвих цілей. Як правило, це є наслідком або надто конкретного (стати саме таким спеціалістом, вступити на такий-то факультет), або надто загального (служити прогресу людства, бути корисним суспільству) окреслення життєвих перспектив. Надто конкретне визначення перспектив позбавляє юну особистість необхідного маневру, надто загальне – нерідко унеможли-

лює необхідну для успішного самовизначення концентрацію сил [11, 315].

На думку В. Покась, у розвитку спонукальної сфери у ранній юності існують і певні статеві відмінності. Як свідчать дослідження, у дівчат більше виражений мотив спілкування, у хлопців – саморозвитку, самореалізації, розвитку особистості. І дівчата, і хлопці формують свої життєві плани лише на найближче майбутнє, про віддалену перспективу багато з них ще не задумуються [8, 18].

Аналіз особливостей самовизначення старшокласників та визначення ними життєвих перспектив вибору майбутньої професії є цікавим у контексті проблеми розвитку особистості у юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Головним моментом соціальної ситуації юнацького віку є те, що людина, стоїть на порозі вступу в самостійне життя. Перехід від підліткового до юнацького віку пов'язаний із різкою зміною внутрішньої позиції. У перехідний період з'являються мотиви, відсутні у підлітків. Це самовдосконалення (прагнення підвищувати свій культурний рівень, бажання стати цікавою, «освіченою» людиною) і пов'язаний із ним інтерес до навчання. Підлітки до моменту закінчення основної школи не завжди спроможні вибрати професію та профіль навчання. Слід підкреслити, що спрямованість на майбутнє тільки тоді благотворно впливає на формування особистості, коли людина задоволена теперішнім часом. Підліток повинен прагнути в майбутнє не тому, що йому погано в теперішньому часі, а тому, що в майбутньому жити буде ще цікавіше [1, 12].

Юнак вже, як правило, знає, що йому потрібно, й може керувати собою, від чогось відмовляючись, докладаючи чималі зусилля, щоб домогтися бажаного. Змінюється ставлення до навчання: воно сприймається тепер як частина власних життєвих планів. Навіть якщо деякі моменти викликають протест і нудьгу, юнак спроможний свідомо змиритися з ними заради досягнення мети, наприклад, вступу до вищого навчального закладу [2, 16]; [8, 21].

Завданням нашого емпіричного дослідження було виявлення мотивів навчальної діяльності ліцеїстів, спрямованих у життєві перспективи.

Для вивчення мотивації навчання учнів нами було проведено дослідження, яке мало психодіагностичний характер. Завдання дослідження полягало у тому щоб:

- виявити мотивацію навчання ліцеїстів;
- визначити мотиви вибору професії;
- проаналізувати ступінь значущості мотиваційних спонукань вибору професії.

Ми поставили перед собою мету провести дослідження, в результаті якого можна буде дізнатися, який з рівнів мотивації найбільше властивий ліцеїстам та ступінь значущості мотиваційних спонукань. Психодіагностичний інструментарій склали методика «Мотиви вибору професії» (В. Семиченко), методика «Виявлення мотивації навчання учнів» [15, 10 – 17].

Перед цим у кожній групі паралелі, що вчиться, була висловлена суть нашого дослідження. Далі охочим була надана можливість задати питання, що цікавлять, з'ясувати значення незрозумілих слів і виразів, що зустрічалися у твердженнях методик.

В інструкції до методики «Мотиви вибору професії» досліджуваному пропонувалося оцінити наведенні твердження, що характеризують ступінь значущості мотиваційних спонукань вибору професії, якою мірою за шкалою оцінок кожне з них вплинуло на їх вибір.

Шкала оцінок:

- 5 – дуже сильно вплинуло,
- 4 – сильно,
- 3 – середньо,
- 2 – слабо,
- ніяк не вплинуло [15, 10].

У ході дослідження учні чітко дотримувалися інструкції. Обробка та інтерпретація результатів передбачала підрахунок балів за сукупністю відповідей, яка оброблялась за блоками:

- внутрішні мотиви вибору професії;
- зовнішні мотиви вибору професії.

Максимальна сума, вказує на переважну мотивацію.

Також з вибраних відповідей ми визначали розподіл внутрішніх та зовнішніх мотивів вибору професії на:

- внутрішні індивідуально значущі мотиви;

- внутрішні соціально значущі мотиви;
- зовнішні позитивні мотиви;
- зовнішні негативні мотиви.

Поняття внутрішньої та зовнішньої мотивації запровадив Е. Десі. Зовнішня мотивація включає різноманітні чинники зовнішньої ситуації людини, передовсім матеріальне та моральне стимулювання. Внутрішня мотивація – це прагнення займатися діяльністю заради неї самої, заради нагороди, що міститься в самій цій діяльності. Цією нагородою є «момент переживання чогось більшого, ніж повсякденне існування». Тобто для людини винагородою є сам процес діяльності, від якого вона дістає справжнє задоволення. Назвемо цей вид мотивації – спрямованістю на процес. Окрім спрямованості на процес діяльності, ще важливішим елементом внутрішньої мотивації Е. Десі вважає спрямованість людини на самовираження, саморозвиток, самореалізацію. Отже, для цієї людини життєво важливо бути незалежною, такою, що самовизначається, діє відповідно до своєї мотивації, «яка йде зсередини», а не контрольована ззовні [12, 3 – 7].

За результатами проведеного нами дослідження можна буде виявити, який ступінь значущості мотиваційних спонукань вибору професії у старшокласників, а також і рівень мотивації характерний для дітей цього навчального закладу.

В інструкції до методики «Виявлення мотивації навчання учнів» (модифікована методика Є. Ільїна «Мотивація навчання у ВНЗ») досліджуваному пропонувалось дати позитивну чи негативну відповідь, позначивши це знаками «+» або «-».

Обробка та інтерпретація результатів передбачалася диференціацією відповідей, яка здійснювалась за трьома шкалами:

- «здобуття знань» (прагнення здобути знання, допитливість);
- «опанування професії» (прагнення опанувати професійні знання і сформувані професійно важливі риси);
- «отримання диплома про закінчення ліцею» прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, пошуку «обхідного шляху» для складання іспитів;

Шкала «Здобуття знань»: за згодою із твердженням 4 виставляється 3,6 бала, 17 – 3,6 бала, 26 – 2 бала; за незгоду (« – ») із твердженням 28 – 1,2 бала; 42 – 1,8 бала. Максимум – 10 балів.

Шкала «Отримання диплому про закінчення ліцею»: за незгоду з твердженням 11 – 13,5 бала; за згоду із твердженням 24 – 2,5 бала, 35 – 1,5 бала, 38 – 1,5 бала, 4 – 1 бал. Максимум – 10 балів.

Запитання 5, 13, 30, 39 є нейтральним до завдань опитувальника і їх не обробляють [15, 10 – 17].

Після обробки отриманих даних видно «найпопулярніший» рівень мотивації. Слід розібратися, чому більшість вибрала саме ту або ту відповідь. Також буде цікаво взнати ставлення даної більшості до тих, хто взяв себе в іншому описі з анкети, яке виявиться «непопулярним», тобто в меншині.

Одним з етапів нашого дослідження було вивчення мотивів вибору професії. Результати дослідження за методикою «Мотиви вибору професії» представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Мотиви вибору професії

№	Мотиви вибору	Кількість ліцеїстів	%
1	Внутрішні мотиви вибору	16	37
2	Зовнішні мотиви вибору	27	63

За даними таблиці 1, ми бачимо, що переважальними мотивами вибору професії слугували зовнішні мотиви її вибору. Перевага зовнішніх мотивів над внутрішніми є причинена більшою мірою особистісними характеристиками самих ліцеїстів. Аналізуючи мотиви вибору професії ми отримали наступні результати: внутрішні мотиви вибору професії притаманні 16 ліцеїстам, це становить 37 % від загального числа вибірки. А це означає, що для них важлива суспільна й особиста значущість професії, задоволеність, що приносить робота завдяки творчому характеру, можливість спілкування, керування іншими людьми. Внутрішні мо-

тиви виникають з потреб самої людини, тому вони працюють із задоволенням, без зовнішнього тиску. Також цим старшокласникам притаманні широкі пізнавальні мотиви, які входять до структури внутрішніх мотивів, в основі яких лежить прагнення одержати нові знання. Це може бути інтерес до нових фактів, явищ або інтерес до закономірностей науки, теоретичних принципів, ключових ідей та ін.; навчально-пізнавальні мотиви, тобто орієнтація учнів на засвоєння способів одержання знань: інтерес до прийомів самостійного набуття знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції навчальної діяльності, раціональної її організації. Вони керуються бажанням отримати задоволення та насолоду від самого процесу діяльності. Можна наголосити на тому, що вони прагнуть до самовдосконалення, самореалізації. Бажання відповідати власним стандартам рис, компетентності й цінностей. Це прагнення до поглиблення і систематизації знань, розширення кругозору, допомагає ліцеїстам переборювати труднощі у навчанні. Крім того, виникає бажання переборювати труднощі саме інтелектуального характеру, виконувати складні завдання. Такі учні займаються в наукових гуртках, беруть участь у конкурсах, олімпіадах.

Для детальнішого опису спрямованості внутрішніх мотивів вибору професії ми виявили внутрішні індивідуально значущі мотиви вибору професії, на яку припадає 62,5 % осіб. Про це засвідчують вибрані ними твердження, такі як: «Дана професія потребує спілкування з різними людьми», «Відповідає моїм здібностям», «Сприяє до збагачення мого як розумового так і фізичного розвитку» та інші. Це ті особи які прагнуть самоствердитись, навчання приносить їм задоволення. На основі цих мотивів вони здобувають знання без зовнішнього тиску та 37,5 % осіб, яким притаманні внутрішні соціально значущі мотиви вибору професії, про що свідчать вибрані твердження, такі як: «Потребує високого почуття відповідальності», «Дає можливість приносити користь людям» та інші. Це особи з бажанням принести користь суспільству, працювати на його благо та стати бажаним спеціалістом на ринку праці, оволодіти професією, у якій держава має потребу.

27 осіб, а саме 67 % із загального числа вибірки характеризуються зовнішніми мотивами вибору професії. Це означає, що для них найважливішими є заробіток (матеріальна винагорода: бажання відчутної зовнішньої винагороди, заробітна плата, премія тощо), прагнення престижу, страх осуду; схвалення іншими: бажання прийняття й підтвердження своїх рис, компетентності й цінностей з боку інших індивідів або референтної групи. Таке ставлення до навчання, коли ліцеїст усвідомлює його соціальну значимість, робить його не просто необхідним, але й у певному сенсі привабливим. І якщо таке ставлення достатньо стійке, воно дає учневі сили для подолання труднощів, для вияву терпіння та ретельності. Однак якщо ці мотиви не будуть підкріплені іншими, вони не зможуть забезпечити максимального ефекту, тому що в цих випадках приваблює не сама діяльність, а те, що з нею пов'язане тобто кінцевий результат.

Поділивши зовнішні мотиви на позитивні та негативні, виявились, що 70,4 % керуються позитивними мотивами вибору професії, про що свідчать вибрані ними твердження (напр.: дана професія є високо оплачуваною, потребує переїзду на нове місце проживання та інші). Ці мотиви характеризуються матеріальним стимулюванням, можливістю професійного росту, тобто стимули, заради яких людина вважає за потрібне докладати зусилля.

29,6 % осіб керуються негативними мотивами, до яких належать впливи на особистість меншого рівня освіченості стосовно обраної професії, її престиж або вважають, що це, те що подобається більшості членам їх оточення. Про це свідчать вибрані твердження, такі як: «Дана професія подобається моїм батькам, друзям, знайомим» та інші.

На рисунку 1 наочно представлені види мотивації вибору професії, а саме: внутрішні мотиви вибору; зовнішні мотиви вибору.



Рис. 1. Мотиви вибору професії

Примітка: 1 – внутрішні мотиви; 2 – зовнішні мотиви

Наступним етапом нашого дослідження було виявлення мотивації навчання ліцеїстів.

Результати проведеного дослідження представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Мотивація навчання ліцеїстів

№	Мотиваційна спрямованість особистості	Кількість ліцеїстів	%
1	Отримання атестату закінчення ліцею	7	16
2	Опанування професією	14	33
3	Здобуття знань	22	51

З таблиці видно, що переважає мотивація опанування професією та отримання знання щодо обраної професії. А навчання мотивоване отриманням атестату про закінчення ліцею виявилася на низькому рівні.

Результати дослідження показали, що перше місце займає мотивація, спрямована на здобуття знань, на допитливість та зацікавленість професією. Як ми вже знаємо, у тих, хто вчиться з такою мотивацією, відзначається позитивне ставлення до навчання загалом, позаяк ця мотивація поєднує у собі всі позитивні характеристики навчальних мотивів.

Аналізуючи отриманні результати, і як видно з таблиці, 2 – 7 ліцеїстам, що становить 16 % з усієї кількості, притаманний мотив «отримання атестату про закінчення ліцею». Прагнення отримати атестат при формальному засвоєнні знань, а також прагнення пошуку «обхідних шляхів» для складання іспитів. Вони, на відміну від тих, у кого присутня мотивація, спрямована на навчання, неохоче відвідують навчальний заклад, вважаючи за краще пропускати заняття. Такі ліцеїсти мають труднощі в навчальній діяльності. На фоні цього у них може сформуватися навчальна дезадаптація.

14 ліцеїстам, що становить 33 % з усієї кількості, властивий мотив спрямований на опанування майбутньою професією, прагнення опанувати необхідні знання, навички і сформувати професійно важливі риси. Поява професійних мотивів означає принципову перебудову мотиваційної сфери навчання. Мотиви майбутньої професії починають переважати в структурі мотивації.

22 старшокласникам, що становить 51 % їх загальної кількості властива мотивація «здобуття знань». Відбувається структурна організація, прагнення систематизації індивідуального досвіду за рахунок розширення, доповнення, накопичення нової інформації, розвиток самостійності, уміння аналізувати можливі варіанти й творчо усвідомлювати результати цих рішень. Якісні зрушення в мотивації «здобуття знань» виявляються у тому, що відбуваються взаємодія і взаємний вплив соціальних і пізнавальних мотивів, зменшення або відсутність конфлікту між ними. Мотиви самоосвіти зливаються з мотивами самовиховання особистості. Це сприяє гармонійному розвитку особистості старшокласника. Як соціальні, так і пізнавальні мотиви збагачуються особистісним змістом, тобто стають змістоутворювальними.

У порівнянні результатів аналізу можна констатувати той факт, що 63 % старшокласників керувалися зовнішніми, а 37 % учнів – внутрішніми мотивами вибору професії за методикою

«Мотиви вибору професії», а після проведення другої методики «Мотиви навчання учнів» було виявлено 16 % дітей із зовнішньою мотивацією та 84 % дітей – з внутрішньою.

Лицеїсти, які мали позитивну мотивацію, таке ставлення до майбутньої професії і загалом і до навчання збереглося і в процесі навчання. Це можна пояснити тим, що їх очікування та сподівання підтвердились, вони змогли себе реалізувати, умови навчання задовольняють їхні запити, де вони розумово працюють і використовують усі свої можливості сповна, щоб проявити себе.

Слід відзначити, що 25,9 % осіб із зовнішньою мотивацією вибору професії на другому етапі дослідження виявили мотиви, спрямовані на здобуття знань і на досконале опанування майбутньою професією. Це свідчить про те, що вчитель може створити особливі умови занять, щоб забезпечити психологічний комфорт процесу самопізнання й самоаналізу.

Отже, можна сказати, що педагоги лицею у своїй діяльності виконують такі важливі завдання, як допомога учневі організувати й урегулювати свою мотиваційну сферу навчальної діяльності.

На основі результатів двох етапів нашого дослідження та порівняльного аналізу, який показав нам зміну мотивів навчальної діяльності в ході самої навчальної діяльності, впливає, що поясненням зовнішньої мотивації щодо вибору професії на початку навчального процесу слугувало виняткове матеріальне стимулювання і частково страх осуду інших, бажання утвердити себе як рівного члена того середовища, в якому вони проживають. Але під впливом навчального процесу, позитивно спрямованого середовища, яке панує в навчальному закладі, в учнів проходить процес перегляду своїх цінностей та мотивів. Якісні зрушення у мотивації навчання виявляються в тому, що відбуваються взаємодія і взаємний вплив соціальних і пізнавальних мотивів, зменшення або відсутність конфлікту між ними, проходить процес інтегрування всієї системи потреб. Мотиви самоосвіти зливаються з мотивами самовиховання особистості. Слід відзначити, що вони особливо зміцнюються тоді, коли одні лицеїсти постійно показують іншим можливості використання результатів навчання у майбутній професійній діяльності, спілкуванні, самосвідомості.

Резервами становлення мотивації є стійкий інтерес до узагальнених закономірностей в спеціалізованих предметах і до спо-

собів набуття знань, цікавість до групових і колективних форм занять у соціально-значимих видах діяльності. Мобілізація резервів мотивації навчання ліцеїстів є важливою умовою підготовки до продовження освіти, пов'язана з життєвими перспективами молоді. Дослідження реального здійснення найближчих життєвих перспектив учнів ліцею є предметом нашого подальшого дослідження.

Література

1. Асеев В. Проблема мотивации и личность. Теоретические проблемы психологии личности / В. Асеев, М. Амонашвили. – М. : Изд-во «Наука», 1999. – 338 с.
2. Барбутто Д. Мотивація / Д. Барбутто, Р. Соколов, О. Сидоренко // Психолог. – 2007. – № 10. – С. 16–19.
3. Боришевський М.Й. Громадське виховання / М. Боришевський // Психологічний довідник учителя. Кн. 1 / упоряд. : В. Андрієвська ; за заг. ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2005. – 543 с.
4. Вікова психологія : навч. посібник / М. Савчин, Л. Василенко. – К. : Академвидавництво, 2005. – 359 с.
5. Гусева Є.А. Мотивация как компонент психологической компортности и ее контроль в учебной деятельности / Є. Гусева. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 475 с.
6. Климишин О. Духовний розвиток як фактор самопізнання особистості / О. Климишин // Збірник наукових праць філософ., соціолог., психолог. – Випуск 5, ч. 2. – Івано-Франківськ, 2000. – С. 3–7.
7. Костюк Г.С. Навчання і розвиток особистості. – Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 415 с.
8. Покась В. Проблеми морального розвитку старшокласників / В. Покась // Психолог. – 2007. – № 17. – С. 18–23.
9. Психолого-педагогічні умови виховання громадянської спрямованості в юнацькому віці : наук.-метод. посібник / М.Й. Боришевський, Т.М. Яблонська, Л.І. Липиненко та ін. ; за заг. ред. М.Й. Боришевського. – К. : Міленіум, 2004. – 357 с.
10. Сколко Р. Мотиви в юнацькому віці / Р. Сколко // Психолог. – 2007. – № 1. – С. 12–17.
11. Титаренко Т.М., Панок В.Г. Старший шкільний вік: рефлексія, самовизначення, вибір професії, життєві плани / Т.М. Титаренко, В.Г. Панок // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 1999. – 447 с.

12. Чаговець Л. Динаміка мотивів навчальної діяльності у шкільному віці / Л. Чаговець // Психолог. – 2008. – № 10. – С. 3–7.
13. Чаюк М. Формування психологічної готовності випускників школи до дорослого життя / М. Чаюк // Психолог. – 2005. – № 7. – С. 12–13.
14. Шаповал Т. Розвиток індивідуальності і мотиви учіння в старшому шкільному віці / Т. Шаповал // Психолог. – 2005. – № 1. – С. 3–7.
15. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон // Психолог. – 2009. – № 4. – С. 10–17.

References

1. Aseev, V., & Amonashvilli, M. (1999). *Problema motivatsii i lichnost. Teoreticheskie problemy psikhologii lichnosti [The problem of motivation and personality. Theoretical problems of personality psychology]*. Moscow: Izdatelstvo «Nauka» [in Russian].
2. Barbutto, D., Sokolov, R., & Sydorenko, O. (2007). Motyvatsiia [Motivation]. *Psykholog – Psychologist*, 10, 16–19 [in Ukrainian].
3. Boryshevskiy, M.Y. (2005). Hromadske vykhovannia [Public education]. *Psykhologichnyi dovidnyk uchytelia – Psychological guide to the teacher*. V. Andriievska, S. Maksymenko (Eds.). Kyiv: Hlavnuk [in Ukrainian].
4. Savchyn, M., & Vasylenko, L. (2005). *Vikova psykhologhiia [Age psychology]*. Kyiv: Akademydavnytstvo [in Ukrainian].
5. Gusyeva, Ye.A. (1995). *Motivatsiya kak komponent psikhologicheskoy komfortnosti i ee kontrol v uchebnoy deyatel'nosti [Motivation as a component of psychological comfort and its control in educational activities]*. Moscow: VLADOS [in Russian].
6. Klymyshyn, O. (2000). Dukhovnyi rozvytok yak faktor samopiznannia osobystosti [Spiritual development as a factor of self-knowledge of the individual]. *Zbirnyk naukovykh prats filosofii, sotsiologii, psykhologii – Collection of scientific works of philosophy, sociology, psychology* (Issue 5, part 2), (pp. 3–7). Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
7. Kostiuk, H.S. (1989). *Navchannia i rozvytok osobystosti. – Navchalno-vykhovnyi protses i psikhichni rozvytok osobystosti [Training and personal development. – Educational process and mental development of the individual]*. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
8. Pokas, V. (2007). Problemy moralnoho rozvytku starshoklasnykiv [Problems of moral development of senior pupils]. *Psykholog – Psychologist*, 17, 18–23 [in Ukrainian].
9. Boryshevskiy, M.Y., Yablonska, T.M., Lypynenko L.I., et al. (2004). *Psykhologo-pedahohichni umovy vykhovannia hromadianskoi spriamovanosti v*

yunatskomu vitsi [Psychological and pedagogical conditions for the education of civic orientation in adolescence]. М.У. Boryshevski (Ed.). Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

10. Skolko, R. (2007). Motyvy v yunatskomu vitsi [Motives in adolescence]. *Psykholog – Psychologist, 1*, 12–17 [in Ukrainian].

11. Tytarenko, T.M., & Panok, V.H. (1999). Starshyi shkilnyi vik: refleksii, samovyznachennia, vybir profesii, zhyttievi plany [Senior school age: reflection, self-determination, career choice, life plans]. *Osnovy praktychnoi psykhologii – Fundamentals of practical psychology.* Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

12. Chahovets, L. (2008). Dynamika motyviv navchalnoi diialnosti u shkilnomu vitsi [Dynamics of motives of educational activity at school age]. *Psykholog – Psychologist, 10*, 3–7 [in Ukrainian].

13. Chaiuk, M. (2005). Formuvannia psykhologichnoi hotovnosti vypusknnykiv shkoly do dorosloho zhyttia [Formation of psychological readiness of school graduates for adult life]. *Psykholog – Psychologist, 7*, 12–13 [in Ukrainian].

14. Shapoval, T. (2005). Rozvytok indyvidualnosti i motyvy uchinnia v starshomu shkilnomu vitsi [Development of the individuality and motives of studying at the senior school age]. *Psykholog – Psychologist, 1*, 3–7 [in Ukrainian].

15. Yakobson, P.M. (2009). Psikhologicheskie problemy motivatsii povedeniya cheloveka [Psychological problems of motivation of human behavior]. *Psykholog – Psychologist, 4*, 10–17 [in Russian].

Марія ПОПІЛЬ

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У статті розкрито психологічні особливості процесу перебування військовослужбовців у зоні проведення антитерористичної операції, виявлено загальні ознаки їх службово-бойової діяльності та визначено особистісні ресурси стресостійкості бійців. Означені чинники необхідно враховувати при психологічному супроводі з метою формування психологічної готовності до виконання службово-бойових завдань і профілактики розвитку посттравматичних стресових розладів у комбатантів.

Ключові слова: *військовослужбовець, антитерористична операція, службово-бойова діяльність, посттравматичні стресові розлади, розлади адаптації, дистрес, комбатанти, бойові дії.*

Марія ПОПІЛЬ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛУЖЕБНО-БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В статье раскрыты психологические особенности процесса пребывания военнослужащих в зоне проведения антитеррористической операции, выявлены общие признаки их служебно-боевой деятельности и определены личностные ресурсы стрессоустойчивости бойцов. Данные факторы необходимо учитывать при психологическом сопровождении с целью формирования психологической готовности к выполнению служебно-боевых задач и профилактики развития посттравматических стрессовых расстройств у комбатантов.

Ключевые слова: *военнослужащий, антитеррористическая операция, служебно-боевая деятельность, посттравматические стрессовые расстройства, расстройства адаптации, дистрес, комбатанты, боевые действия.*

Актуальність теми. Проблема прогнозування поведінки людей в екстремальних умовах діяльності, а також оцінка вірогідності збереження їх психічного здоров'я та працездатності після впливу травмувальних чинників завжди була у центрі уваги досліджень науковців і практичних психологів. Особливе місце серед екстремальних ситуацій посідають локальні військові конфлікти, до яких можна віднести події на Донбасі, де військово-службовці Збройних Сил України (ЗСУ) сьогодні виконують службово-бойові завдання (СБЗ) під час проведення антитерористичної операції (АТО), яка розпочалася у квітні 2014 р. на території Донецької та Луганської областей.

Ця діяльність проходить в екстремальних умовах, відрізняється від інших видів професійної діяльності постійним нервово-психічним напруженням, фізичними перевантаженнями, високим ризиком для життя та здоров'я особового складу. Невідповідність між складними професійними завданнями і здатністю особистості з ними впоратися призводить до професійного стресу (дистресу) та різних розладів адаптації (РА) як під час виконання СБЗ, так і після їх завершення. Тому вивчення психологічних аспектів процесу перебування військовослужбовців у зоні проведення антитерористичної операції, дослідження особливостей службово-бойової діяльності комбатантів, визначення їх особистісних ресурсів стресостійкості є **актуальною та своєчасною проблемою** для вдосконалення морально-психологічного супроводу військовослужбовців і профілактики виникнення різноманітних посттравматичних стресових розладів.

Мета статті – провести психологічний аналіз процесу перебування військовослужбовців у зоні бойових дій та дослідити особливості їх службово-бойової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проблеми збереження психічного здоров'я та адаптації людини після перенесених стресових подій завжди були у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних вчених. Загальновідомо, що психологічні наслідки впливу психогенних факторів військових конфліктів обумовлюють широке коло різноманітних порушень, які різними авторами описуються як бойові психічні травми, гострі реакції на стрес, соціально-стресові розлади, комбатантна акцентуація особистості, ПТСР та ін. Так, В.О. Пономаренко виділяє певні добіологічні бар'єри, які

попереджають негативний вплив бойового стресу на військово-службовця, – це психічне здоров'я, світоглядні установки, розвинене почуття військового обов'язку та професіоналізм особового складу [7]. Автор визначає, що під час бойового стресу відбувається інтеграція двох основних завдань для особистості: зберегти інших та себе (іноді інших раніше, ніж себе). Учений доводить, що в бойових умовах досвід і знання відіграють провідну роль при порятунку себе, крім цього, для порятунку інших необхідні такі додаткові психологічні якості, як честь, гідність та інші «духовні патерни» особистості [7].

А.Г. Маклаков визначає як окрему категорію особистісний адаптаційний потенціал, який є інтегральною характеристикою психічного розвитку особистості, що дозволяє диференціювати людей за ступенем їх стійкості до впливу психоемоційних стресорів, а також з певним ступенем успішності розв'язувати завдання прогнозування ефективності діяльності в екстремальних умовах [2].

В.О. Бодров, О.О. Обознов пропонують стійкість до стресу розглядати як інтегративну властивість особистості – стресо-стійкість, яка характеризується необхідним ступенем адаптації індивіда до впливу екстремальних факторів середовища та професійної діяльності; детермінується рівнем активації ресурсів організму та психіки індивіда; виявляється у показниках його функціонального стану та працездатності [1].

За даними Ю.І. Погодіна та ін., загальна характеристика психічного стану військовослужбовців залежить від особистісних особливостей і періоду бойової діяльності: наприкінці бойових дій у 80 % офіцерів було виявлено виражені ознаки бойової психічної травми (астенізація та різні дезадаптаційні розлади), які певною мірою потребували спеціалізованої медико-психологічної допомоги [6].

Дослідження психофізіологічного стану військовослужбовців перед початком бойових дій у Чечні та на першому етапі їх ведення, проведене В.С. Новіковим, показало, що тільки 28 % особового складу були практично здоровими, у 72 % виявлено астено-депресивні (46 %) або психотичні (26 %) реакції, які потребували оперативної психофізіологічної та фармакологічної корекції [3]. Автор зазначив, що найбільші зміни у психічному

стані військовослужбовців відбувалися під час їх тривалого перебування на фронті та ведення затяжних бойових дій: практично в усіх обстежених відзначалися ознаки астенизації з різними нервово-психічними розладами, нервово-психічна нестійкість збільшувалася з 22 % на початку ведення бойових дій до 38 % після 21 – 49 діб бойових дій. Загалом, у 52 % було визначено задовільний рівень психофізіологічної боєздатності особового складу, у 48 % – незадовільний. Це дало підстави вважати, що при тривалому перебуванні у зоні бойових дій у військовослужбовців погіршувалися загальне самопочуття, а також деякі психологічні характеристики, збільшувалася ситуативна тривожність, з'являлися ознаки істероїдних акцентуацій особистості (імпульсивність, демонстративність) [3].

Достатньо ґрунтовними є дослідження В.С. Новікова та ін., які вивчали проблему психофізіологічної корекції та реабілітації військовослужбовців, що брали участь у бойових діях в Афганістані та республіках Закавказзя [4]. За результатами психофізіологічного та соціально-психологічного дослідження десантників, які брали участь у бойових діях в Афганістані, більше 70 % з них заявили про різні психосоматичні скарги, практично кожний четвертий переживав значні труднощі у реадaptaції до служби у мирних умовах. Подібні зміни були виявлені й у військовослужбовців, які брали участь у бойових діях у республіках Закавказзя. Так, більше ніж у 50 % особового складу були різні особистісні акцентуації, рівень депресивних реакцій та тривожно-фобічних проявів спостерігався у 28 %, психопатичних рис – у 48 %; більше 50 % офіцерів скаржилися на порушення сну й апетиту, у 81 % офіцерів, які брали участь у бойових діях в Чечні, виявлена виражена астенизація, що потребувала проведення психофізіологічної та фармакологічної корекції.

Подібні дані підтверджують українські науковці О.С. Колесніченко, Я.В. Мацегора, І.І. Приходько та ін. Проведене дослідження соціально-психологічної адаптації військовослужбовців після їх повернення із зони проведення АТО виявило низький рівень соціальної та особистісної адаптації до повсякденних умов службово-бойової діяльності у 25 % офіцерів, 33 % військовослужбовців за контрактом та 22 % військовослужбовців строкової служби [8].

За даними психіатра військово-морського флоту США W. Nash, який керував програмою контролю бойового стресу серед морських піхотинців, вищеописані прояви були також і у військовослужбовців США, що брали участь в активних бойових діях в Іраку [9]. Як з'ясував автор, на відміну від розповсюджених переконань, найбільшою шкодою для психіки є не тільки страх або жах, які військовослужбовці змушені переборювати на полі бою, але й почуття сорому та провини, що пов'язані з «моральними» травмами, від яких вони страждають. Ним виявлено, що на першому місці стоять випадки загибелі товаришів по службі, на другому – помилкове відкриття вогню по американських військовослужбовцях, коли гинули товариші, на третьому – почуття провини за загибель мирного населення, особливо жінок і дітей. W. Nash підкреслює, що ще одним важливим фактором психогенно обумовлених травм може стати звільнення з армії, яке з часом супроводжується руйнівним почуттям втрати у тих людей, чиє життя обмежувалося винятково службою у збройних силах і, котрі раптово виявилися непотрібними [9].

Проведений теоретичний аналіз проблеми дослідження свідчить, що на особовий склад Збройних Сил України під час виконання бойових завдань можуть впливати значні стресогенні чинники. Різні бойові стресори поділяються на *специфічні й неспецифічні* для бойової обстановки. Для перших характерним є підвищений рівень стресогенності. Сюди відносять:

- ситуації, що загрожують життю і фізичній цілісності військовослужбовця;
- поранення, контузії, каліцтва й дози опромінення;
- загибель близьких людей і товаришів по службі; жахливі картини смерті й людських страждань;
- випадки загибелі мирних громадян, відповідальність за які військовослужбовець приписує собі;
- події, у результаті яких постраждали честь і гідність військовослужбовця [5; 8].

До другої групи належать стресори, властиві як бойовій обстановці, так і іншим видам стресових ситуацій:

- підвищений рівень потенційної загрози для життя;
- тривале виконання напруженої діяльності;

- тривале обмеження основних біологічних і соціальних потреб;
- різкі й несподівані зміни умов служби й життєдіяльності;
- важкі екологічні умови життєдіяльності;
- відсутність контактів із близькими;
- неможливість змінити умови існування;
- інтенсивні й тривалі міжособистісні конфлікти;
- підвищена відповідальність за свої дії;
- ймовірність загинути, бути пораненим, потрапити в полон [5; 8].

Реакція військовослужбовця на вплив стресорів бойової обстановки залежить як від їх інтенсивності та значущості для конкретного учасника бойових дій, так і від його індивідуально-психологічних та особистісних властивостей. Так, Н.Є. Пенькова зауважує, що у військовослужбовців на донозологічні ознаки акцентуацій можуть накладатися нові риси характеру, отримані в умовах проведення АТО, шляхом нашарування на особливості, що вже були набуті [5]. В абсолютній більшості ці донозологічні риси не порушують соціальну адаптацію людини у звичайних умовах, але проявляються у специфічних негативних умовах життєдіяльності. Авторка підкреслює, що ці зміни в учасників бойових дій можуть трансформуватися у «хронічні зміни особистості» або як окрема діагностична категорія «посттравматичні стресові розлади» [5].

Таким чином, значущість впливу на психіку військовослужбовця тих чи інших бойових стресорів визначається його індивідуально-психологічними особливостями й особистісними властивостями, психологічною і професійною готовністю до ведення бойових дій, характером і рівнем бойової мотивації, особливостями сприйняття військовослужбовцем місця та ролі бойових дій в історії й перспективі його системи життєдіяльності.

Зі свого боку, ефективність поведінки військовослужбовця залежить від рівня його активності, спрямованої на протидію негативному впливу стрес-чинників бойової обстановки; особливостей функціонування механізмів психологічного захисту, стратегій та способів подолання дестабілізуючого впливу бойових психогенних чинників, поведінки і життєдіяльності загалом; на-

явності у військовослужбовця досвіду поведінки в бойовій обстановці і його змісту.

Крім вищеперерахованих чинників, український науковець І. Приходько виділяє такі проблеми, які додатково негативно впливали на психіку військовослужбовців [8]:

- перевищення строків перебування особовим складом при виконанні СБЗ в умовах АТО;

- невідповідність поставлених завдань наявним силам, засобам та військової техніки, сучасних засобів забезпечення ведення бойових дій, сучасних захищених засобів зв'язку, засобів особистого захисту та нераціональна витрата коштів на другорядне обладнання;

- невідповідність тилового забезпечення в умовах виконання завдань АТО (неякісна форма одягу та взуття, яка при використанні в бойових умовах швидко псується, неможливість регулярної доставки гарячого харчування у район виконання СБЗ);

- труднощі у взаємодії з місцевим населенням завдяки НПВ російських ЗМІ. Відсутність українських ЗМІ в районі АТО;

- загибель командирів підрозділів та співслужбовців, тяжкі поранення військовослужбовців, які мали справжній авторитет серед особового складу;

- тривалий та перевищений термін проходження військової служби військовослужбовцями строкової служби та невизначеність термінів звільнення військовослужбовців з лав НГУ;

- відсутність можливості надання військовослужбовцям строкової служби, які відслужили встановлений термін, короткотривалих відпусток (5 – 10 діб) чи тривалих звільнень з місця розташування військової частини після повернення з виконання СБЗ в зоні АТО;

- відсутність довіри до представників інших силових структур і низький професійний рівень фахівців спеціальних служб, які проводять розвідувальні й оперативно-розшукові заходи з виявлення сепаратистів і їх прибічників серед населення;

- під час виконання спецоперацій відсутня взаємодія та надійний зв'язок з іншими військовими формуваннями, які спільно виконують СБЗ (розпізнавання «свій – чужий», несвоєчасне доведення оперативної обстановки та адекватне реагування на її зміни);

– підозра особового складу про неналежне збереження та можливий виток інформації щодо часу та порядку проведення спецоперацій, які призводять до людських втрат та поранень;

– безпідставна відмова деяких військовослужбовців виїжджати у складі підрозділів в район проведення АТО та відсутність адекватного реагування на ці випадки з боку командування військових частин [8].

Слід також зважати на рекомендації військових психологів, котрі визначили, що пік боєздатності припадає на 10 – 20 добу бойових дій, потім вона катастрофічно падає і через 30 – 40 діб боїв підрозділ треба відводити на відпочинок. Через 8 – 12 місяців війни серед особового складу мають місце прояви гострих невротичних станів і неможливості воювати далі [3; 5; 8].

Висновок. Аналіз психологічних особливостей процесу перебування військовослужбовців у зоні антитерористичної операції дав змогу виявити загальні принципи й ознаки, що органічно переплітаються, характерні для цього виду діяльності. Загальною ознакою СБД є її екстремальний характер, для якої характерними є ведення бойових дій у складних метеорологічних та побутових умовах, значні психоемоційні навантаження і висока ймовірність виникнення реальної загрози для життя та здоров'я особового складу у зв'язку з високою інтенсивністю бойових дій, які безпосередньо відбиваються на якості виконання службових завдань, психічному стані військовослужбовців, психологічній готовності особистості до такої діяльності. Означені чинники потрібно враховувати при проектуванні психологічного супроводу з метою формування психологічної готовності до СБД та профілактики розвитку посттравматичних розладів.

Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є прикладне розроблення психологічних шляхів і засобів підвищення ефективності професійної діяльності фахівців екстремального профілю, здійснення їх цілеспрямованої екстремальної психологічної підготовки.

Література

1. Бодров В.А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора [Текст] / В.А. Бодров, А.А. Обознов // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 32–40.

2. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях [Текст] / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.

3. Новиков В.С. Психофизиологическое обеспечение боевой деятельности военнослужащих [Текст] / В.С. Новиков // Военно-медицинский журнал. – 1996. – № 4. – С. 37–40.

4. Новиков В.С. Психофизиологическое обоснование проблемы коррекции и реабилитации участвовавших в боевой деятельности военнослужащих [Текст] / В.С. Новиков, А.А. Боченков, С.В. Чермянин // Военно-медицинский журнал. – 1997. – № 3. – С. 53–57.

5. Пенькова Н.Є. Функціональний зміст моделі цільової психологічної готовності особистості військовослужбовця Національної гвардії України до службово-бойової діяльності у процесі проведення антитерористичної операції [Текст] / Н.Є. Пенькова // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2015. – № 17. – С. 167–176.

6. Погодин Ю.И. Психофизиологическое обеспечение профессиональной деятельности военнослужащих [Текст] / Ю.И. Погодин, В.С. Новиков, А.А. Боченков // Военно-медицинский журнал. – 1998. – № 11. – С. 27–36.

7. Пономаренко В.А. Психология личности и воздействие боевого стресса [Текст] / В.А. Пономаренко // Военно-медицинский журнал. – 2004. – № 10. – С. 60–64.

8. Приходько І.І. Психологічний супровід службово-бойової діяльності військовослужбовців Національної гвардії України в екстремальних умовах [Текст] / І.І. Приходько, О.С. Колесніченко, Я.В. Мацегора та ін. // Честь і закон. – 2014. – № 3. – С. 68–74.

9. Nash W.P. «The stressors of war» in combat stress injury: theory, research and management / W.P. Nash. – New York : Routledge Press, 2007. – P. 11–31.

References

1. Bodrov, V.A., & Oboznov, A.A. (2000). Sistema psikhicheskoy regulyatsii stressoustoychivosti cheloveka-operatora [The system of mental regulation of the human body's stress-resistance]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological magazine, Vol. 21, 4, 32–40* [in Russian].

2. Maklakov, A.G. (2001). Lichnostnyy adaptatsionnyy potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovaniye v ekstremalnykh usloviyakh [Personality adaptation potential: his mobilization and prognostication in extreme terms]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological magazine, Vol. 22, 1, 16–24* [in Russian].

3. Novikov, V.S. (1996). Psikhofiziologicheskoe obespechenie boevoy deyatelnosti voennosluzhashchikh [Psychophysiological providing of battle activity of servicemen]. *Voенno-meditsinskiy zhurnal – Military medical magazine*, 4, 37–40 [in Russian].

4. Novikov, V.S., Bochenkov, A.A., & Chermyanin, S.V. (1997). Psikhofiziologicheskoe obosnovanie problemy korrektsii i reabilitatsii uchastvovavshikh v boevoy deyatelnosti voennosluzhashchikh [Psychophysiological ground of problem of correction and rehabilitation of participating in battle activity servicemen]. *Voенno-meditsinskiy zhurnal – Military medical magazine*, 3, 53–57 [in Russian].

5. Penkova, N.Ye. (2015). Funktsionalnyi zmist modeli tsilovoi psikhologichnoi hotovnosti osobystosti viiskovosluzhbovtisia Natsionalnoi hvardii Ukrainy do sluzhbovo-boiovoi diialnosti u protsesi provedennia antyterorystychnoi operatsii [Functional maintenance of model of having a special purpose psychological readiness of personality of serviceman of the National household troops of Ukraine is to official-battleactivity in the process of realization of anti-terror operation]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psikhologii – Problems of extreme and crisispsychology*, 17, 167–176 [in Ukrainian].

6. Pogodin, Yu.I., Novikov, V.S., & Bochenkov, A.A. (1998). Psikhofiziologicheskoe obespechenie professionalnoy deyatelnosti voennosluzhashchikh [Psychophysiological of providing professional activity of a serviceman]. *Voенno-meditsinskiy zhurnal – Military medical magazine*, 11, 27–36 [in Russian].

7. Ponomarenko, V.A. (2004). Psikhologiya lichnosti i vozdeystvie boevogo stressa [Psychology of personality and the impact of combat stress]. *Voенno-meditsinskiy zhurnal – Military medical magazine*, 10, 60–64 [in Russian].

8. Prykhodko, I.I., Kolesnichenko, O.S., & Matsehora, Ya.V., et al. (2014). Psikhologichnyi suprovod sluzhbovo-boiovoi diialnosti viiskovosluzhbovtisiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy v ekstremalnykh umovakh [Psychological support of military activity of servicemen of the National Guard of Ukraine in extreme conditions]. *Chest i zakon – Honor and law*, 3, 68–74 [in Ukrainian].

9. Nash, W.P. (2007). *The stressors of war» in combat stress injury: theory, research and management*. New York: Routledge Press [in English].

*Валентина СТЕЦЬ,
Катерина БАБ'ЯК*

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА
З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ
ЗА «ПРОГРАМОЮ РОЗВИТКУ ОСІБ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ»**

У статті наголошується на тому, що збільшення за останні роки кількості осіб з розладами інтелекту змушує переглянути систему корекційно-розвивальної роботи з ними. Розроблено спеціальну «Програму розвитку осіб з інтелектуальною недостатністю». Проаналізовано особливості корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами, що здійснювалась через реалізацію «Програми розвитку осіб з інтелектуальною недостатністю». Доведено, що запропонована «Програма розвитку осіб з інтелектуальною недостатністю» є ефективною та рекомендованою до впровадження.

Ключові слова: інтелект, інтелектуальна сфера, мислення, особливі потреби.

*Валентина СТЕЦЬ,
Екатерина БАБ'ЯК*

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА
С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
ПО «ПРОГРАММЕ РАЗВИТИЯ ЛИЦ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ»**

В статье отмечается, что увеличение за последние годы числа лиц с расстройствами интеллекта заставляет пересмотреть систему коррекционно-развивающей работы с ними. Разработана «Программа развития лиц с интеллектуальной недостаточностью». Проанализированы особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми потребностями, которая осуществлялась через реализацию «Программы развития лиц с интеллектуальной недостаточностью». Доказано, что пред-

ложенная «Программа развития лиц с интеллектуальной недостаточностью» является эффективной и рекомендованной к внедрению.

Ключевые слова: *интеллект, интеллектуальная сфера, мышление, особые потребности.*

Постановка проблеми і актуальність дослідження. Збільшення за останні роки кількості осіб з розладами інтелекту, змушує переглянути систему корекційно-розвивальної роботи з ними. Діти, молодь та дорослі з таким типом інвалідності проходять реабілітацію на загально встановлених стандартах, в той час, коли потребують особливих умов для соціалізації та розвитку, високої кваліфікації спеціалістів та ін.

Особливо гостро це питання постає, коли мова йде про «Раннє втручання» (система допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку та дітям груп біологічного і соціального ризику, спрямована на поліпшення розвитку дитини та підвищення якості життя родини). Неуважність до цієї проблеми призводить до зменшення шансів дитини з розладами інтелекту на своєчасну соціальну адаптацію, на можливість стати повноправним членом суспільства.

Діти з інвалідністю належать до однієї з найбільш уразливих груп населення. Спектр соціальних послуг для батьків дітей з інвалідністю (зокрема з вадами інтелекту) дуже обмежений. Діти, батьки яких обирають виховувати їх в сім'ї, не отримують адекватної підтримки і не мають повноцінного доступу до послуг реабілітації та соціальної адаптації. Однією з найбільш уразливих категорій цієї групи є діти, які не відвідують взагалі будь-які навчальні заклади.

Для розв'язання цієї проблеми на базі ДДТЗДІ «Надія» (Дрогобицьке добровільне товариство) започатковано функціонування групи, спрямованої на надання послуг денного догляду соціальної та побутової реабілітації дітей з інвалідністю, керуючись нормативними документами та чинною законодавчою базою.

Державний стандарт денного догляду розроблявся відповідно до положень, визначених у «Порядку розроблення державного стандарту соціальної послуги», затвердженого Наказом Мініс-

терства соціальної політики України від 16.05.2012 № 282 на виконання ЗУ «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 № 966-IV та інших нормативно-правових актів, що регулюють діяльність з надання соціальних послуг [20]. Денний догляд – це комплекс заходів, що здійснюються у денний період часу і спрямовані на створення умов забезпечення життєдіяльності осіб, які частково або повністю втратили/не набули здатності до самообслуговування. Визначення індивідуальних потреб отримувача соціальної послуги здійснюється з урахуванням ступеня його індивідуальних потреб. Ступінь індивідуальних потреб отримувача соціальної послуги у її наданні визначається відповідно до шкали оцінки можливості виконання елементарних дій та шкали оцінки виконання складних дій.

Головне завдання психолого-педагогічного впливу у роботі з особами, які мають розлади інтелекту, полягає у допомозі стати незалежними, відчувати себе повноцінним членом суспільства, мати змогу жити, «як усі».

Рання діагностика рівня інтелектуального розвитку допомагає своєчасно виявити проблему, провести корекційну роботу та сприяти розвитку потенціалу пізнавальної сфери і компенсації порушень. Правильно підібрані форми роботи дають змогу сприяти процесу соціальної адаптації особистості, розвитку інтелекту у вигляді внутрішніх відчуттів і образів мислення, таких як відчуття простору, відповідальності, безпеки, захищеності, міри, справедливості, поваги, власної гідності, впевненості, а також у вигляді аналітичного, тактичного, стратегічного, образного, абстрактного, практичного мислення. З цією метою було укладено та реалізовано «Програму розвитку осіб з інтелектуальною недостатністю».

Мета статті. Проаналізувати особливості корекційно-розвивальної роботи в групі денного догляду, що здійснювалась через реалізацію «Програми розвитку осіб з інтелектуальною недостатністю».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Категорія «людей з особливими потребами» охоплює осіб з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих осіб та осіб із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків та ін.). Люди

з особливими потребами є найвразливішою категорією громадян. Це особи, які потребують специфічних методів обстеження, навчання, взаємодії, реабілітації. Вони найчастіше незахищені у соціальному плані і мають підвищені вимоги до процесу адаптації у середовище. Дуже часто трапляється виключеність таких людей із суспільства. Це спостерігається у тому, що таких осіб частіше залишають батьки, виключають зі школи, вони не мають можливості повноцінно взаємодіяти з навколишніми, здобувати професійну освіту та працевлаштовуватися. Саме тому фізіологічні вади часто поєднуються з мозковою дисфункцією чи психоневрологічною інвалідністю. За Л.І. Божович, соматичне захворювання передовсім здійснює вплив на соціально-психологічну ситуацію розвитку і веде до обмеження у діяльності та комунікації. Загалом особи з особливими потребами позбавлені можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного або психологічного розвитку. Обмеження полягають у самообслуговуванні, пересуванні, контролі за поведінкою [4].

Люди з особливостями психофізичного розвитку мають відхилення від нормального фізичного та психічного розвитку у зв'язку з вродженими чи набутими розладами. Вроджені розлади виникають під дією чинників, які впливають на плід у внутрішньоутробному розвитку. Набуті розлади включають різноманітні порушення у розвитку, викликані припологовими і післяпологовими ураженнями організму дитини.

Л.С. Виготський дослідив, що усі люди, в тому числі і особи з обмеженими можливостями, мають поетапний характер психічного розвитку. У кінці кожного етапу розвитку відбувається формуванням новоутворень, які забезпечують основу подальшого розвитку. Л.С. Виготський є автором теорії складної структури аномального розвитку. Він сформував думку про вплив фізичних вад на розвиток особистості. Вторинний дефект (відхилення у психіці) формується тоді, коли соціальне оточення не компенсує первинного дефекту (психофізіологічне порушення) [7]. Отже, дефект не призводить до випадіння чи порушення однієї функції, а відображається на всьому розвитку дитини.

Згідно з індивідуальною теорією особистості А. Адлера, люди з проблемою інвалідності намагаються компенсувати дефект різними вправами та досягають успіху у певній діяльності. Так вони намагаються подолати почуття неповноцінності [2].

На думку О.І. Холостової та Н.Ф. Дементьєвої, інвалідність – це специфічна ситуація розвитку й стану особистості, що супроводжується обмеженнями життєдіяльності в найрізноманітніших її сферах [19].

Саме тут починають виникати бар'єри для повноцінного розвитку гармонійної особистості. Передовсім виникає неможливість самостійно пересуватися і орієнтуватися в просторі, що призводить до просторової, соціальної, трудової ізоляції. Встановлюється вузький доступ до навчання у закладах освіти, пізніше працевлаштування. Це може стати причиною до відставання у психічному розвитку, емоційної депривації та трудової сегрегації. У зв'язку з патологією, особа з особливими потребами має обмежений доступ до робочих місць, що супроводжується монотонною роботою, невисокою заробітною платою. Людина з особливими потребами обмежена в одержанні інформації, що утруднює здатність до пізнання світу, критичної оцінки навколишньої дійсності та самооцінки.

Розлади інтелектуальної діяльності – це зміна процесу раціонального пізнання, умовиводів, суджень, критичних здібностей. Теоретичною опорою розв'язання аналізованої проблеми стали дослідження у галузі сучасної олігофренопедагогіки і психології. Особливості психіки осіб з вадами інтелекту досліджували С. Савченко, П. Таланчук та ін. [16, 17]. Мовлення розумово відсталих досліджували Н. Мочаліна, В. Нікішина займалася вивченням уваги у школярів з розумовими вадами [11, 13].

Результати досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів-дефектологів В. Бондаря, Л. Виготського, М. Вержиковської, Г. Дульневої, Н. Коломінського, В. Мачихіної, Ж. Намазбаєвої, Т. Пороцької, С. Рубінштейна, В. Синьова, І. Татьянчикової, О. Хохліної, Ж. Шиф та ін. показують наявність потенційних можливостей корекції та компенсації розвитку осіб з інтелектуальною недостатністю, висувають ідею реабілітації і максимального залучення їх у соціальний простір [14].

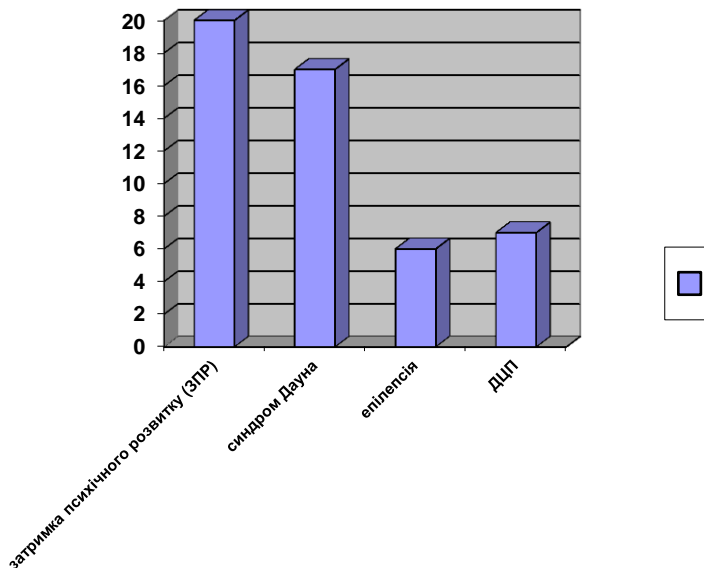
На підставі цих досліджень зроблено висновок: дитина з вадами інтелекту може розвиватися і навчатися, але тільки в межах своїх біологічних можливостей. Посилаючись на фахівців у галузі як медицини, так і психології М. Певзнера, А. Лурія, В. Лубовського, Л. Виготського, Г. Дульнева, О. Леонтьєва, А. Запорожця, П. Гальперіна, Б. Пінського, В. Занкової, які у своїх дослідженнях прийшли до того, що прогноз розвитку та соціальної адаптації дітей з вадами інтелекту більшою мірою залежить від системи виховання і навчання, а також від ступеня враженості інтелекту [14].

Дидактичні основи побудови професійно-трудового навчання у допоміжній школі висвітлювалися в працях відомих учених-дефектологів П. Таланчука, С. Попова та ін. У них розкрито специфічні особливості становлення психіки осіб з вадами інтелекту і розроблено засоби корекції основної вади.

Виклад основного матеріалу. Розглянувши особливості розвитку людей з особливими потребами, і передовсім розвиток інтелекту, можна зробити висновок про те, що для людей з особливими потребами спільними є порушення, які пов'язані з характером хвороби і виникають під її впливом. На початку дослідження було висунуто припущення про важливість правильно підібраних форм роботи з дітьми з особливими потребами, які дають змогу сприяти процесу соціальної адаптації особистості, розвитку інтелекту у вигляді внутрішніх відчуттів і образів мислення, таких як відчуття простору, відповідальності, безпеки, захищеності, міри, справедливості, поваги, власної гідності, впевненості, а також у вигляді аналітичного, тактичного, стратегічного, образного, абстрактного, практичного мислення.

Досліджувану групу денного догляду склали діти, які стоять на обліку у Дрогобицькому добровільному товаристві захисту дітей та молоді з інвалідністю «Надія».

На обліку у Дрогобицькому добровільному товаристві захисту дітей та молоді з інвалідністю «Надія» налічується 217 осіб. Група досліджуваних складалася із 50 осіб. З них 23 хлопців і 27 дівчат з різними нозологіями. Із затримкою психічного розвитку – 20 осіб, ДЦП – 7 осіб, із синдромом Дауна – 17 осіб, з епілепсією – 6 осіб (див. діаграму 1).



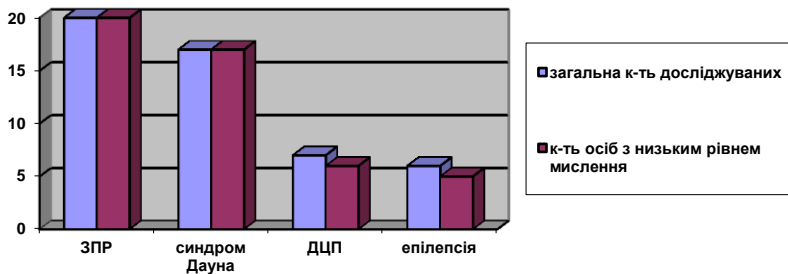
Діаграма 1. Склад досліджуваної групи

У дослідженні були використані такі методики: «Прості аналогії», «Виділення суттєвих ознак», «Прогресивні матриці Равена». Перед проведенням досліджувані були ознайомлені з інструкцією кожного тесту і кожний отримав роздатковий матеріал та бланк для відповідей складений спрощеною мовою.

Методика «Прості аналогії» спрямована на вивчення здатності встановлювати логічні зв'язки між поняттями, визначення рівня логічного мислення. Підрахувавши кількість правильних і помилкових відповідей, ми проаналізували характер встановлення зв'язків між поняттями – конкретні, логічні. За типом зв'язків зроблено висновок про рівень мислення у досліджуваного – переважання наочних чи логічних форм. Результати дослідження відображено у діаграмі 2.

Перевішивши результати бачимо, що у 48 осіб був визначений низький рівень мислення, який погіршує працездатність та вказує на порушення мислення, що впливає на працездатність та вказує на порушення інтелектуального розвитку. І лише у двох досліджуваних виявлено конкретний, наочний тип мислення,

який спрямований на розв'язання конкретних задач в умовах виробничої, практичної діяльності. Не виявлені особи із середнім та високим рівнем логічного мислення.

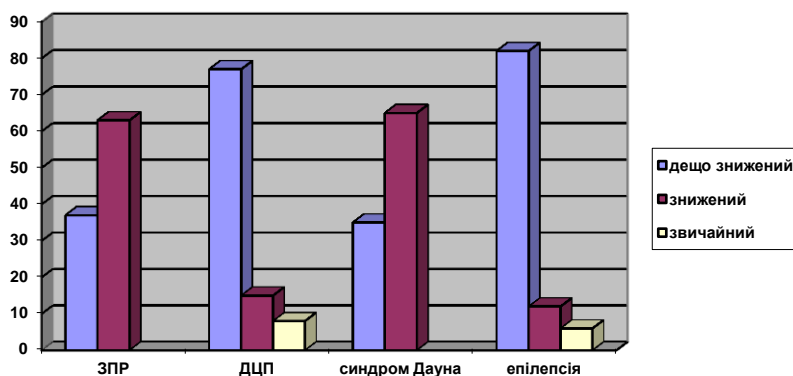


Діаграма 2. Рівень розвитку мислення за методикою «Прості аналогії»

За методикою «Виділення суттєвих ознак» визначено здатність досліджуваних відокремлювати суттєві ознаки предметів чи явищ від несуттєвих, другорядних. Найнижчим, за даною методикою, є низький рівень розвитку, причини якого потребують додаткового вивчення.

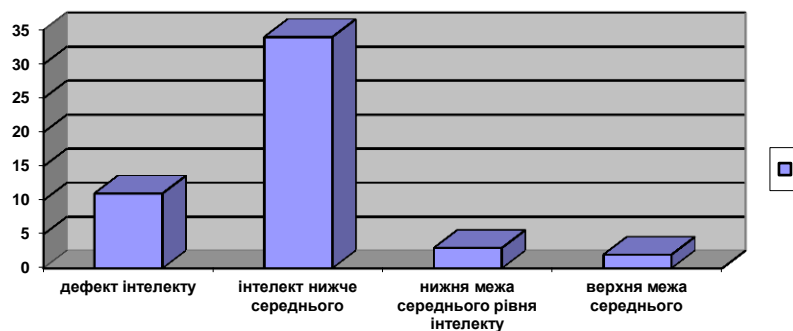
Серед усієї кількості досліджуваних лише одній особі притаманний звичайний рівень інтелекту. Також можна простежити, що у групі людей із затримкою психічного розвитку найбільший відсоток досліджуваних із дещо заниженим рівнем інтелекту – 37 %, зниженим – 63 %, із синдромом Дауна відповідно – 35 % і 65 %, із ДЦП – 77 % та 15%, з епілепсією – 82 % та 12 %. (див. діаграму 3).

Тест «Прогресивні матриці Равена» призначений для діагностики рівня інтелектуального розвитку та оцінює здатність до систематизованої, планомірної, методичної інтелектуальної діяльності, логічність мислення. Найнижчим, за даною методикою, є дефектний інтелектуальний рівень.



Діаграма 3. Рівень інтелекту за методикою «Виділення суттєвих ознак»

Розглянувши діаграму 4, за отриманими результатами спостерігаємо у 11 – дефект інтелекту, 34 досліджуваних інтелект нижче середнього, у 3 нижня межа середнього рівня інтелекту і у 2 верхня межа середнього рівня інтелекту.



Діаграма 4. Рівень інтелекту за методикою «Прогресивні матриці Равена»

Отже, за результатами проведеного дослідження у групі денного догляду бачимо, що у більшості осіб з спостерігається низький рівень інтелекту.

У зв'язку з цим було запропоновано «Програму розвитку осіб з інтелектуальною недостатністю», метою якої є сприяння розвитку мислительної та інтелектуальної сфери, створення умов для реалізації внутрішнього потенціалу, допомога в подоланні і компенсації відхилень, що заважають розвитку.

Пропонована програма спрямована на:

- розширення словникового запасу, забезпечення повнішого осмислення мовного матеріалу;
- розвиток уміння висловлювати думку, описувати свою практичну і розумову діяльність;
- забезпечення постійного стимулювання оволодіння читанням і письмом як засобами спілкування, своєчасне гальмування мовленнєвих помилок;
- формування самостійності і стійкості розумової діяльності;
- розвиток мисленнєвих процесів: аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, конкретизації;
- розвиток інших психічних пізнавальних процесів.

Програма – це 48 занять з певним змістом навчання та спрямованістю корекційно-розвивальної роботи. Тривалість заняття 30 – 40 хв. Періодичність занять – 2 рази на тиждень.

Кожна заняття мало подвійну мету: актуальний рух дитини і робота на перспективу. При виконанні вправ досліджуваний отримує найрізноманітніші сенсорні відчуття, накопичує їх і ліквідує сенсорний дефіцит. Вправи, які розвивають зорове сприйняття, складені із фрагментів різних розмірів (довжина, висота, ширина), форм і кольорів. Тактильні вправи забезпечують розвиток сприйняття фактури, форми, ваги, температури. Структура кожного заняття має конструктивні принципи робочого матеріалу: зліва направо, від простого до складного тощо.

Поступове ускладнення матеріалу дає змогу організувати повторення на одному й тому ж, але з новою формою. Програма занять опиралася на послідовне абстрагування матеріалу від простих початкових функцій, емоційний контакт з педагогом, атмосферу співробітництва, зміну видів діяльності протягом заняття, позитивні результати, пізнавальний інтерес людини.

Розвиток мислення здійснюється шляхом добору спеціальних корекційних вправ. Ці вправи, з одного боку, покликані розвинути мислення (конкретні розумові дії), а з іншого – сприяти засвоєнню програмового матеріалу.

Зміст занять охоплював основні етапи формування розумової дії, а саме:

- попереднє ознайомлення з метою дії, її орієнтиром і тим, як її потрібно виконувати;

- виконання дії у зовнішньому, матеріалізованому, розгорнутому вигляді. При цьому засвоюються зміст дії (склад всіх її операцій, правила та послідовність їх виконання). Водночас здійснюється об'єктивний контроль за виконанням кожної наступної операції;

- мовленнєве опосередкування всіх операцій дії. При цьому дія поступово узагальнюється, згортається.

Під час формування вміння виділяти ознаки предметів необхідно виділяти ознаки, які характеризують конкретні об'єкти: форму, розмір, колір, розміщення та ін. Запобігати та усувати недоліки слід від початку вивчення найпростіших понять. Насамперед на доступному матеріалі постійно здійснювалося порівняння окремих об'єктів, підводилося до розуміння, що порівняти – це означає знайти схоже і відмінне в об'єктах, явищах. Це вчить виділяти орієнтири порівняння, послідовно вирізняти ознаки об'єктів для співставлення, отже, формує планомірність способу дії.

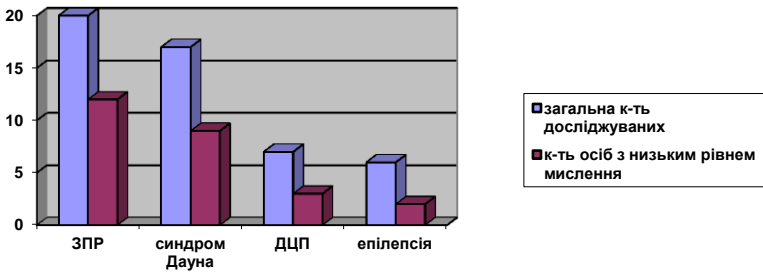
У процесі занять створюється позитивний емоційний настрій, формується атмосфера довіри, доброзичливості, позитивного ставлення до оточуючих.

Пропрацювавши 8 місяців за цією програмою, було проведено контрольне дослідження рівня сформованості інтелекту за тими ж методиками. Для достовірності отриманих результатів, використовувались ті ж методики, що і до корекційно-розвивальної роботи за «Програмою розвитку осіб з інтелектуальною недостатністю».

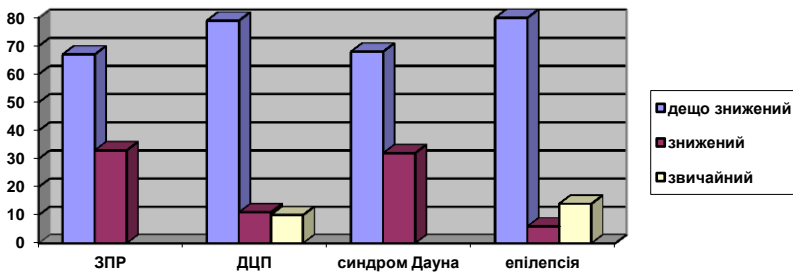
Проаналізувавши результати контрольного дослідження, спостерігаємо збільшення показників рівня сформованості інтелекту. Показники кількості правильних відповідей коливаються у межах від 0,5 до 5 одиниць. Це свідчить про ефективність запропонованої програми.

У діаграмах 5, 6, 7 наведено результати вивчення змін інтелектуальної сфері досліджуваних. Як видно з діаграм, форми роботи, запропоновані у форматі «Групи денного догляду», є результативними, оскільки в рівні розвитку інтелекту осіб з особливими потребами відбулися суттєві зміни, що показали результати за трьома методиками: «Прості аналогії», «Виділення суттєвих ознак», «Прогресивні матриці Равена».

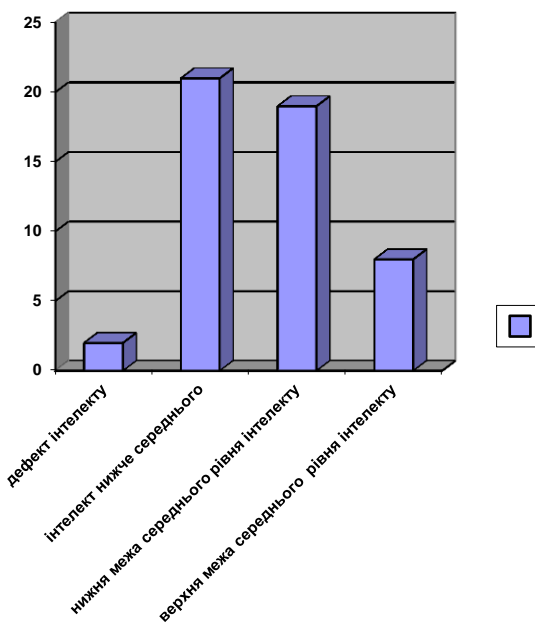
Загальнонаукове значення. Результати дослідження та запропонована програма можуть бути використані для роботи в «Групах денного догляду», а також у процесі підготовки студентів-психологів до їх професійної діяльності.



Діаграма 5. Результати за методикою «Прості аналогії» (контрольне дослідження)



Діаграма 6. Результати за методикою «Виділення суттєвих ознак» (контрольне дослідження)



Діаграма 7. Результати за методикою «Прогресивні матриці Равена» (контрольне дослідження)

Висновки. Це все дає підстави стверджувати, що запропонована «Програма розвитку осіб з інтелектуальною недостатністю» є ефективною і рекомендувати її до впровадження в процесі роботи груп денного догляду.

Перспективи використання результатів дослідження. Перспективу дослідження вбачаємо в розробці вузькопрофільних програм розвитку для осіб з конкретними розладами.

Література

1. Азарський Ш.М. Дитячий церебральний параліч, надбана слабо-розумовість та педагогічна запушеність (соціально-реабілітаційні аспекти для профільних хворих у суспільстві) / Ш.М. Азарський, О.О. Азарська. – Хмельницький : Поділля, 2002. – 160 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : «За экономическую грамотность», 1995. – С. 118–120.

3. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток наочно-образного та логічного мислення у дітей 5–7 років / І.А. Барташнікова, О.О. Барташніков. – Тернопіль : Богдан, 2000. – 89 с.

4. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности / Л.И. Божович ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 212 с.

5. Бочелюк В.Й., Турубарова А.В. Психологія людини з обмеженими можливостями : навчальний посібник / В.Й. Бочелюк, А.В. Турубарова. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 260 с.

6. Бугайова І.Є. Соціалізація дітей із проблемами розвитку / І.Є. Бугайова // Дефектолог. – 2007. – С. 127–130.

7. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. – Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

8. Галян І.М. Психодіагностика : навчальний посібник / І.М. Галян. – К. : Академвидав, 2009. – 463 с.

9. Горбатко Л.М. Комплексна корекційна програма для роботи з першокласниками з вадами розумового розвитку / Л.М. Горбатко // Варварівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат. – 2010. – 33 с.

10. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности / Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь. – М. : МГУ, 1980. – 157 с.

11. Мочаліна Н. Корекційно-розвивальні заняття для дітей із затримкою психічного розвитку / Н. Мочаліна // Дефектолог. – 2007. – С. 9–21.

12. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития / В.Б. Никишина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 128 с.

13. Никишина В.Б. Программы психологической реабилитации детей с нарушениями умственного развития : учеб. пособ. / В.Б. Никишина, Л.Н. Мордич ; Курский гос. мед. ун-т. – Курск : Изд-во КГМУ, 2003. – 130 с.

14. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира : хрестоматия / [сост. Л.М. Шипицына]. – СПб. : Международный институт семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1997. – 256 с.

15. Петрова В.Г., Белякова І.В. Психология умственно отсталых школьников : учебное пособие / В.Г. Петрова, І.В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.

16. Савченко С.В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С.В. Савченко. – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с.

17. Таланчук П.М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому середовищі / П.М. Таланчук, К.О. Кольченко, Г.Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ, 2004. – 128 с.

18. Физическая реабилитация : учебник для академий и институтов физкультуры / под общ. ред. проф. С.Н. Попова. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 608 с.

19. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация : учебное пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – 4-е издание. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2006. – 340 с.

20. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0876-12>.

References

1. Azarskyi, Sh.M., & Azarska, O.O. (2002). *Dytiachyi tserebralnyi paralich, nadbana slaborozumovist ta pedahohichna zapushchenist (sotsialno-reabilitatsiini aspekty dlia profilnykh khvorykh u suspilstvi)* [Children's cerebral palsy, ill-fated and pedagogical neglect (social and rehabilitation aspects for profile patients in society)]. Khmelnytskyi: Podillia [in Ukrainian].

2. Adler, A. (1995). *Praktika i teoriya individualnoy psikhologii* [Practice and the theory of individual psychology], (pp. 118–120). Moscow: «За экономическую грамотность» [in Russian].

3. Bartashnikova, I.A., & Bartashnikov, O.O. (2000). *Rozvytok naочно-образного ta lohichnogo myslennia u ditei 5–7 rokiv* [Development of visual-figurative and logical thinking in children of 5–7 years old]. Ternopil: Bohdan [in Ukrainian].

4. Bozhovich, L.I. (1995). *Izbrannye psikhologicheskie trudy. Problema formirovaniya lichnosti* [Selected psychological works. The problem of personality formation]. D.I. Feldshteyn (Ed.). Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya [in Russian].

5. Bocheliuk, V.I., & Turubarova, A.V. (2011). *Psykhohohiia liudyny z obmezhenymy mozhlyvostiamy* [Psychology of a person with disabilities]. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury [in Ukrainian].

6. Buhaiova, I.Ye. (2007). *Sotsializatsiia ditei iz problemamy rozvytku* [Socialization of children with developmental problems]. *Defektolog* – *Defectologist*, (pp. 127–130) [in Ukrainian].

7. Vygotskiy, L.S. (1983). *Sobranie sochineniy. Tom 5, Osnovy defektologii* [Collected Works. Vol. 5, Fundamentals of Defectology]. T.A. Vlasova (Ed.). Moscow: Pedagogika [in Russian].

8. Halian, I.M. (2009). *Psykhodiahnostyka* [Psychodiagnostics]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

9. Horbatko, L.M. (2010). *Kompleksna korektsiina prohrama dlia roboty z pershoklasnykamy z vadamy rozumovoho rozvytku* [Integrated correction program for work with first-graders with intellectual disabilities]. *Varvarivska spetsialna zahalnoosvitnia shkola-internat – Varvara special boarding school* [in Ukrainian].

10. Zeygarnik, B.V., & Bratus, B.S. (1980). *Ocherki po psikhologii anomalnogo razvitiya lichnosti [Essays on the psychology of abnormal personality development]*. Moscow: MGU [in Russian].

11. Mochalina, N. (2007). Korektsiino-rozvyvalni zaniattia dlia ditei iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku [Correctional and developmental classes for children with mental retardation]. *Defektoloh – Defectologist*, (pp. 9–21) [in Ukrainian].

12. Nikishina, V.B. (2003). *Prakticheskaya psikhologiya v rabote s detmi s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Practical psychology in working with children with a delay in mental development]*. Moscow: VLADOS [in Russian].

13. Nikishina, V.B., & Mordich, L.N. (2003). *Programmy psikhologicheskoy reabilitatsii detey s narusheniyami umstvennogo razvitiya [Programs of psychological rehabilitation of children with intellectual disabilities]*. Kursk: Izdatelstvo KGMU [in Russian].

14. Shipitsyna, L.M. (Ed.). (1997). *Obuchenie detey s problemami v razviti v raznykh stranakh mira [Teaching children with problems in development in different countries of the world]*. Saint Petersburg: Mezhdunarodnyy institut semi i rebenka im. R. Vallenberga [in Russian].

15. Petrova, V.G., & Belyakova, I.V. (2002). *Psikhologiya umstvenno otstalykh shkolnikov [Psychology of mentally retarded schoolchildren]*. Moscow: Akademiya [in Russian].

16. Savchenko, S.V. (2003). *Sotsializatsiya studencheskoy molodezhi v usloviyakh regionalnogo obrazovatel'nogo prostranstva [Socialization of student youth in the conditions of the regional educational space]*. Lugansk: Alma Mater [in Russian].

17. Talanchuk, P.M., Kolchenko, K.O., & Nikulina, H.F. (2004). *Suprovid navchannia studentiv z osoblyvymy potrebamy v intehrovanomu [Supporting the training of students with special needs in the integrated environment]*. Kyiv: Sotsinform [in Ukrainian].

18. Popova, S.N. (Ed.). (1999). *Fizicheskaya reabilitatsiya [Physical rehabilitation]*. Rostov-na-Donu: Feniks [in Ukrainian].

19. Kholostova, E.I., & Dementeva, N.F. (2006). *Sotsialnaya reabilitatsiya [Social rehabilitation]* (4th ed.). Moscow: Izdatel'sko-torgovaya korporatsiya «Dashkov i Ko» [in Russian].

20. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0876-12>.

Євгенія СУХРАМЕНДА

АКТИВНО-ДІАЛОГІЧНЕ ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЛІЦЕЇСТІВ

У статті йдеться про вивчення особистісного внеску ліцеїстів у рефлексування, яке варіюється залежно від особливостей художніх текстів. Сприйняття художніх образів стимулює до рефлексивного аналізу особистісних проблем, відображаючи складну картину світу образу «Я». Література активізує потреби у самовдосконаленні, в оцінці себе і осмисленні власного внутрішнього світу.

Ключові слова: рефлексія, самоорганізація, саморозвиток, рефлексивна діяльність, рефлексивні дії, рефлексивний аналіз, активно-діалогічний характер процесу читання, когнітивний, регулятивний, рефлексивний план інформації.

Євгенія СУХРАМЕНДА

АКТИВНО-ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ ЛИЦЕИСТОВ

В статье изложен материал изучения личностного вклада лицеистов в рефлексирование, которое изменяется в зависимости от особенностей художественных текстов. Восприятие художественных образов стимулирует к рефлексивному анализу личностных проблем, отображая сложную картину мира образа «Я». Литература активизирует потребность в самоусовершенствовании, в оценке себя и осмыслении своего внутреннего мира.

Ключевые слова: рефлексия, самоорганизация, саморазвитие, рефлексивная деятельность, рефлексивный анализ, активно-диалогический характер процесса чтения, когнитивный, регулятивный, рефлексивный план информации.

Актуальність проблеми. Механізмом ускладнення, диференціації та інтеграції самосвідомості дитини виступає особистісна рефлексія, що надає їй більші можливості осмислювати, аналізувати та пізнавати саму себе.

Рефлексія, що забезпечує самоорганізацію і самообілізацію особистості в різних умовах її існування, виступає процесом осмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює себе «Я»), який приводить до їх поступальних змін і породжує новоутворення особистості в різних умовах існування. Поняття «особистісна рефлексія» у цих дослідженнях розглядається в одному синонімічному ряду з поняттям «саморефлексія» (Н.І. Гуткіна, І.Д. Бех, І.К. Зарецький та ін.).

Нас цікавить розвиток рефлексії у процесі вивчення ліцеїстами іноземної мови, зокрема літератури. Організація пізнавальної діяльності, цілеспрямоване засвоєння рефлексивних дій та операцій, спрямованих на цілісне розуміння героїв творів, є засобом саморозуміння та саморозвитку особистості учня.

Отже, **метою** дослідження є технології розвитку особистісних характеристик ліцеїста в контексті вивчення ним іноземної мови, зокрема літератури. **Об'єктом** ми обрали його активно-діалогічну взаємодію з художнім текстом, а **предметом** – конкретні методики навчання учнів розумінню змісту тексту та саморозумінню на основі аналізу цього змісту.

Завданнями нашого дослідження є:

- аналіз наукових джерел з проблеми розвитку саморозуміння ліцеїстів (особистісної рефлексії);
- вивчення умов розвитку особистісної рефлексії ліцеїстів у процесі засвоєння ними вмінь і навичок активно-діалогічної взаємодії з текстом.

Виклад основного матеріалу. 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. Рефлексія виступає процесом осмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює себе «Я»), який приводить до їх поступальних змін і породжує новоутворення особистості.

Провідним критерієм існування особистісної рефлексії є «рефлексивний аналіз», який приводить індивіда до нових знань про самого себе як суб'єкта життєдіяльності і дає змогу виявити три рівні розвитку саморефлексії: фіксований, занижений і збалансований. Найбільш ефективним у самопізнанні, самоствердженні і саморозвитку особистості ліцеїста є збалансований рівень [3].

У психологічній літературі, при висвітленні проблеми читання чітко окреслюється розвиток двох взаємопов'язаних тенденцій. Значна кількість психологічних досліджень орієнтована на розуміння-інтерпретацію змісту твору. У цьому ракурсі навчання читання набуває вигляду оволодіння когнітивними прийомами переробки змісту (семантична орієнтація у змісті повідомлення, структурування та переструктурування текстової інформації, згортання і розгортання смислів) та способами смислового аналізу тексту (Л.Н. Добраєв, З.І. Кличникова, І.Ф. Неволін, І.В. Усачова). Ключовою думкою інших досліджень є те, що основний ефект читання художнього тексту – не інформаційний, а мотиваційно-особистісний, при якому читач не лише отримує інформацію, загальносуспільний досвід, а й розкриває себе, йде до збагачення й ускладнення власної особистості [1].

Активно-діалогічний характер властивий не тільки взаєморозумінню у процесі безпосереднього спілкування двох або більше осіб, а й розумінню будь-якого тексту. Дійсно, творче розуміння тексту – не завжди відповідь на запитання, що виникають під час читання, це ті чи ті діалогічні реакції на інформацію (згода, незгода, сумнів, подив тощо). Діалог із текстом передбачає також прогнозування розвитку його змісту і особистісне включення читача у текст, тобто зіставлення засвоюваного із власними знаннями, поглядами та ціннісними орієнтаціями [4].

Отже, особистісне включення читача у текст є необхідною умовою дійсно творчого розуміння. На наш погляд, розуміння тексту не завжди приводить до видозміни саме авторського смислу. Читач як активний суб'єкт будує «зустрічний» текст, що базується на «смисловій основі» вихідного повідомлення, але може бути доповнений, деконструйований власним розумінням проблеми. Ступінь доповнення, привнесення свого смислу до тексту залежить від знань, установок читача, цілей читання та мотивів тієї діяльності, до якої воно включене. Інакше кажучи,

активна взаємодія читача з текстом забезпечується широким діяльнісним контекстом процесу розуміння.

Грунтуючись на концепції діалогічного розуміння, ми розглядаємо текст учасником опосередкованого діалогічного спілкування автора з читачем і акцентуємо увагу на його внутрішньо текстових компонентах: цілісності, зв'язаності, структурності, інформативності і подільності [5]. Інформативність в основному втілює у собі образ і позицію автора твору та його спрямованість на читача. Н.В. Чепелева зауважує, що категорія інформативності реалізується у когнітивному, рефлексивному та регулятивному планах інформації (для творів художньої літератури когнітивний план інформації, який включає фактологічну і теоретичну інформацію, не є характерним). Рефлексивний план інформації представляє автора твору і реалізується через суб'єктивну модальність або через гаму загальнозмістової інформації (І.Р. Гальперін). Регулятивний план інформації представляє читача твору і втілюється у регулятивно-антиципуючій та регулятивно-ретроципуючій інформації, основна функція яких – керувати процесом сприймання і розуміння твору читачем (Н.В. Чепелева).

Важливим прикладним значенням проблеми, що вивчаємо, є розгляд технології навчання, яка дає учню змогу проектувати себе у позицію літературного героя, знайти рефлексивну позицію щодо нього і самого себе. Одна з технологій навчання, яка є чинником розгортання рефлексивної функції учня, названа діалогізацією навчання. У нашому дослідженні такий підхід до характеристики читання художнього твору дає можливість розглядати взаємодію учня з текстом як діалогічний процес, що включає у себе відновлення прихованої діалогічності самого тексту та розгортання внутрішнього діалогу учня. Активно діалогічний характер властивий розумінню будь-якого тексту: це завжди відповідь на запитання, реакція на інформацію (згода, незгода, сумнів, подив тощо), прогнозування розвитку змісту, особистісне включення учня у текст, тобто спільний пошук істини, зіставлення з власними ціннісними орієнтаціями.

Доведено, що особистісна рефлексія відбувається за допомогою типових для всіх видів рефлексії дій: висловлювання передбачення про наявність у себе якостей, мотивів, правильних та помилкових дій («можливо», «може бути», «я вважаю», «можна

передбачити»); сумнівні («маю сумнів», «не впевнений»); питання (самому собі); установка на зміну поведінки і стосунків з іншими.

Діалог у пізнавальній діяльності розглядається, з одного боку, в межах спільної діяльності учнів, у процесі взаємодії декількох суб'єктів; з іншого, йдеться про індивідуальну роботу учня з літературним текстом (має місце діалог школярів з автором тексту, діалог між персонажами як суб'єктами комунікації, зіставляються різні «голоси» в особистості персонажів, відбувається діалог з уявними співрозмовниками тощо).

Сутність процесу читання – це створення власних думок за допомогою думок інших людей [4]; характеристики тексту виступають як програми комунікативно-пізнавальної діяльності читача та його розуміння як побудови ним смислової структури [5]; «метод діалогічного аналізу вчинку» створює рефлексивну ситуацію [3]; розуміння психологічної природи внутрішнього мовлення дає можливість учню заглибитися у процес саморозуміння [3].

У психолого-педагогічному плані ці методи виступають як рефлексивні, що включають різноманітні прийоми рефлексії (уточнення, сумнів, питання, ствердження, припущення, вираження впевненості, установлення причиново-наслідкових зв'язків та ін.). Практика підтверджує ефективність цілісного аналізу і творчих завдань. Це виявляється у тому, що в процесі навчальної роботи в учня виникає установка на аналіз сутнісних характеристик, що обумовлюють створення і «передачу» літературного образу, аналіз власних дій у процесі роботи над матеріалом.

Робота над творчими завданнями створює своєрідні експериментальні умови, у яких виникає «середовище інтенсивної рефлексії». У процесі навчання літератури вона характеризується творчим пошуком і обґрунтованим вибором спочатку окремих фрагментів текстів, а потім створенням кінцевих результатів діяльності.

У нашому дослідженні брали участь ліцеїсти Дрогобицького педагогічного ліцею у кількості 58 учнів. До контрольної та експериментальної групи увійшли по 29 ліцеїстів.

Формування особистісної рефлексії ми реалізували, орієнтуючись на положення Л. Виготського, який висловив думку про діалогічно двоєдиний вплив мистецтва на людину: на вищій ступені свідомості і водночас на шар найбільш глибинного чуттєвого сприймання.

У програмі формувального експерименту використали матеріали: William Shakespeare, from Henry V, Act III, Scene I; William Wordsworth, Lyrical Ballads, composed upon Westminster Bridge; William Wordsworth, «I wandered lonely as a cloud»; Jane Austen, from Emma, chapter 4; James Fenimore Cooper, from The Last of the Mohicans, chapter 11; Harriet Beecher Stowe, from Uncle Tom's Cabin, chapter 31; Charles Dickens, from Nicholas Nickleby, chapter 8.

Ми орієнтувалися, наприклад, на порівняння як методичний прийом – порівняння персонажів з образами інших людей, порівняння з історичними особистостями або літературними типами, порівняння з образами тваринного світу, порівняння з різними предметами, порівняння з іншим видом діяльності, характеристика одного і того самого персонажу в динаміці (ким я був та ким став), зображення персонажу через його знеособленість (невизначеність портретних рис, невизначеність зовнішнього вигляду, низький рівень розумових здібностей, відсутність власного погляду на навколишній світ, відсутність духовності).

Формування мотиву до рефлексії здійснювалося нами на основі спеціальної програми, змістовна сторона відповідала основним вимогам методики викладання зарубіжної літератури у ліцеї. Літературні твори виступали при цьому важливим емоційним феноменом підтримки та розгортання рефлексивного мислення юнаків. Розширення кола знань та вражень учня про самого себе досягалося застосуванням методичних прийомів ефективної діалогічної взаємодії читача з текстом.

Найбільш ефективні прийоми діалогічної взаємодії учня з текстом такі: **створення установки на діалог із текстом**. Як показало дослідження, учні у більшості випадків не сприймають автора тексту як партнера у спілкуванні. Інакше кажучи, установка на діалог з текстом у них не сформована. Тому доцільно проводити з учнями обговорення тексту, спрямоване на бачення у ньому різних точок зору, знаходження суперечностей у позиціях, поглядах героїв. З цією метою ми запропонували ліцеїстам скласти сценарій того чи того тексту.

Треба сказати, що ігрові методи для корекції процесу читання досить широко застосовуються зарубіжними дослідниками. Так, наприклад, американські психологи розробили «гру з приводу тексту», спрямовану на вироблення навичок розуміння тексту.

Головна увага у ній приділяється аналізу основної думки тексту. Але у цих дослідженнях акцент робиться на формуванні пізнавального компонента діяльності читання. Формувати установки на діалог з текстом та включитися до такого діалогу, вести його протягом усього процесу читання дає змогу розроблена нами «гра в текст». Ми вважаємо, що саме вміння вести діалог з автором тексту сприяє як кращому його розумінню, так і особистісному включенню читача у текст, розвитку учня, застосування методики «гри в текст».

Мета гри – інсценувати текст, надаючи діалогічності, наблизити до читача, що зіставляє різні точки зору, смислові позиції, робить власні висновки й узагальнення.

Гра проводиться за такою схемою. Спочатку текст читається всіма учасниками гри. На наступному етапі експериментатор разом з учнями обговорюють його та виділяють «текстові ролі». У нашому прикладі це: 1) «Автор», який висловлює авторську точку зору на експеримент як найбільш ефективний шлях вивчення психіки людини; 2) «Самоспостерігач», який вважає, що тільки сама людина правильно може розповісти про себе; 3) «Спостерігач», який стверджує, що найкращий шлях вивчення людини – спостереження за її поведінкою; 4) «Наївний читач», який задає запитання типу: «Чому психологія складніша за фізику?». Зазначимо, що включення цієї ролі у гру полегшує процес читання та інсценування тексту. Крім вищезазначених, можна виділити ролі: «Фізик», «Психолог», які теж беруть участь в обговоренні запитань «Наївного читача». Для ліцеїстів із сформованими професійними інтересами та установками ролі можуть розподілятися на основі дискусії представників різних психологічних шкіл або течій.

На наступному етапі гри учні розподіляють між собою ролі та визначають групу-інтерпретаторів, що зіставляють різні точки зору, оцінюють їх, роблять висновки.

Експериментатор або вчитель виступає у ролі «Ведучого», який організовує гру. «Ведучий» може виконувати роль «Автора», що є доцільним, бо у цьому випадку він не залишається поза грою, мовби стороннім спостерігачем, а стає активним її учасником. До того ж у нашому прикладі роль «Автора» найскладніша, і учні не завжди можуть впоратися з нею самостійно.

Постановка запитань – один із прийомів, що сприяє розвитку в учнів умінь вести діалог із текстом.

Система запитань до тексту може мати такий вигляд: робота із заголовком (обдумування його, постановка упереджувальних запитань до тексту). Осмислення заголовків передбачає також актуалізацію здобутих раніше знань; постановка запитань до тексту під час читання та пошук відповідей на них; постановка запитань-припущень типу: «Може, це пояснюється тим, що...?» Вони містять у собі елемент можливої відповіді і ставляться тоді, коли учень не знайшов відповіді, але вловив у тексті натяк на неї; пошук у тексті неявних, прихованих запитань. Вміння знаходити їх сприяє активізації діалогічної взаємодії з автором повідомлення. Досить ефективний прийом, що сприяє виробленню у читача вміння спілкуватися з текстом.

Висунення гіпотез, припущень. З цією метою ми пропонували учням розділити текст на відносно самостійні частини, і після читання кожної з них спробувати передбачити те, про що йтиме мова далі, або скласти план подальшого розвитку змісту. Такі завдання ліцеїсти виконували індивідуально та колективно.

Висунення власної (протилежної) точки зору, яка спростовує авторську позицію або хоча б піддає її сумніву – прийом, що сприяє формуванню в учнів умінь визначити авторську позицію, узагальнювати текст.

Критичний аналіз та оцінка прочитаного – також важливий прийом діалогічної взаємодії читача з текстом. Ліцеїсти повинні усвідомлювати власне ставлення до проблем, точно передавати та обґрунтовувати його. Але, як показує досвід, школярі іноді не можуть дати навіть просту оцінку прочитаному, обмежуються визначеннями: «подобається – не подобається», «простий – складний», «цікавий – нецікавий». Однак аргументовано пояснити, чому саме сподобалося або не сподобалося, що викликало ускладнення, здебільшого неспроможні.

З метою формування в ліцеїстів умінь висловлювати своє ставлення до тексту, надавати йому оцінку, ми застосовували метод письмового коментування. Ліцеїстам запропонували текст, віддрукований на аркуші паперу ліворуч. Вони повинні читати текст і паралельно праворуч записувати думки, що виникають під час читання. Спершу це можуть бути помітки типу «згідний»,

«нісенітниця», «дуже добре», «незрозуміло» тощо. Головне – привчити учнів реагувати на текст. Засвоєння цього етапу роботи коментарі можуть ускладнюватися. Учні вчилися висловлювати не тільки власну безпосередню емоційну реакцію на текст, а й думки, сумніви, висновки та узагальнення.

Після цього ліцеїстам запропонували зробити докладний коментар тексту. Це потребує актуалізації наявних знань, зіставлення цього тексту з іншими спорідненими, занурення у його діяльнісний контекст.

З метою визначення результативності формувального експерименту ми застосували метод поперечного зрізу. На цьому етапі нашого дослідження, застосовуючи метод особистісних конструктів, ми пропонували учням порівняти себе з героями літературних творів William Shakespeare, William Wordsworth, Jane Austen, James Fenimore Cooper, Harriet Beecher Stowe, Charles Dickens та ін. ліцеїсти аналізували опис портретів, риси характеру, вчинки (моральні вчинки, співпереживання, емпатії, допомога іншій людині, почуття любові, патріотизму та інші характеристики особистості героїв художніх творів).

У нашому експерименті кожен досліджуваний порівнював себе з героєм твору на вибір, але не менше як з п'ятьма.

Ми намагалися прослідкувати, як особистісна рефлексія перетворюється під впливом технологій навчання, зокрема, технологій діалогізації у процесі вивчення учнем художньої літератури.

Складені учнями експериментальної групи оцінні шкали (конструкти) були об'єднані у 11 блоків: інтелект, воля, емоційно динамічні характеристики, комунікативні риси характеру, емоційно-оціночні характеристики, ретроспективний аналіз виникнення і розвитку характеристик, характеристики саморегуляції, самосвідомості, світоглядний комплекс (переконавання, принципи, ціннісні орієнтації), особистісне самовизначення, характеристики смислотворення (пошук сенсу власного існування), стратегія і тактика життєвих планів. У характеристиках особистісних конструктів прослідковуємо як позитивні властивості особистості, так і ті, що вимагають корекції.

Складені учнями контрольної групи оцінні шкали (конструкти) були об'єднані у 8 блоків і за змістом значно відрізнялися від конструктів учнів експериментальної групи. До конструктів учнів

контрольної групи увійшли: воля, особливості пам'яті, особливості мислення, характеристика способів поведінки, особливості навчальної діяльності, мотиви навчальної діяльності, комунікативні характеристики, характеристики емоцій та почуттів особистості.

Результати аналізу «особистісних конструктів» учнів експериментальної та контрольної груп свідчить, що відсутність спеціально спрямованої технології навчання (у нашому експерименті діалогічна взаємодія з художнім текстом) не дозволяє учневі бачити особистість у динаміці, розкривати її орієнтуючись на особистісний принцип. Учні контрольної групи відзначають окремі психічні характеристики, не розкриваючи зміст та структуру цих окремих властивостей особистості. Особистісна рефлексія представлена як «роз'єднання» її видів – ситуативної, ретроспективної та перспективної.

«Роз'єднання» особистісної рефлексії веде до неможливості учнів контрольної групи сприймати і розуміти цілісну структуру особистості, образу власного «Я». Вони сприймають себе «тут і тепер», не розкриваючи причиново-наслідкових зв'язків виникнення тих або інших властивостей.

Досить вузько представлена в особистісних конструктах і перспективна особистісна рефлексія учнів контрольної групи: у блоці «мотиви навчальної діяльності» зустрічаємо зв'язок цих мотивів з майбутнім професійним вибором.

Особистісні конструкти, складені підлітками експериментальної групи, тісно пов'язані з потребою у самопізнанні, саморегуляції та пошуком причиново-наслідкових відношень між різними характеристиками. Учням цієї групи властива потреба осмислення генези виникнення тих чи тих властивостей, пошуки сенсу власного існування та орієнтація на майбутнє (світоглядний комплекс, тактика та стратегія власного життя).

У змісті особистісних конструктів учнів експериментальної групи чітко проглядаються суттєві характеристики самовизначення: «Я – психологічне минуле»; «Я – психологічне теперішнє»; «Я – психологічне майбутнє». На таку особливість вказував М. Бахтін, підкреслюючи наявність у самовизначенні людини зв'язків між часовими та змістовними аспектами цього самовизначення: «усвідомлювати самого себе активно – означає освітлювати себе майбутнім змістом; поза ним мене немає для себе самого» [5, 50].

Комплекси психолого-педагогічних умов, що забезпечують формування прийомів діалогічної взаємодії з текстом при вивченні творів художньої літератури учнями експериментальної групи дав можливість удосконалити сприймання та осмислення образу «Я». Основний результат такої діяльності – «зростання» різних видів особистісної рефлексії – ретроспективної, ситуативної та перспективної. Таке «зростання», «зліплення» видів особистісної рефлексії дає юнаку можливість творчого самовдосконалення, подальшого конструктивного розвитку саморефлексії, значного розширення якісних параметрів (розгорнутість, організованість, складність) особистісної рефлексії, що зрештою веде до визначення ідентичності, яка охоплює психологічне теперішнє (включаючи в себе психологічне минуле та психологічне майбутнє), функція якої – саморозвиток, самопізнання, самореалізація.

Подальший аналіз особистісних конструктів пов'язаний з визначенням нами різнорідності та частотності якостей образів героїв художніх творів досліджуваними експериментальної та контрольної групи. Результати аналізу у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники різнорідності та частотності рефлексивних проявів героїв художніх творів

№ Пп	Блоки якостей, що зафіксовані учнями двох груп	Контрольна		Експериментальна	
		Різност.	Частотн.	Різност.	Частотн.
1	Комунікативні риси характеру	0,2	2,7	2,1	6,4
2	Воля	0,3	1,7	0,9	3,2
3	Інтелект	0,1	0,5	0,9	2,7
4	Емоції	0,3	0,4	0,8	3,4
5	Здібності	–	–	0,5	3,2

До показників різнорідності і частотності ми внесли тільки ті особистісні конструкти, які є спільними для учнів і контрольної, і експериментальної групи.

У результаті засвоєння комплексної психолого-педагогічної програми розвитку особистісної рефлексії підлітка засобами художньої літератури знання набувають особистісного значення, де основною категорією діяльності стає особистісне розуміння художньої самосвідомості. Воно пов'язане з такими явищами, як художнє переживання, відчуття багатогранності своєї особистості, пошуком простору і часу існування, самовідчуття дитячості, переживання динаміки отриманих уявлень, перенесення власного «Я» в образ героя, специфічне роздвоєння самосвідомості у процесах художнього перенесення. У процесі сприймання змісту художнього твору відбувається заміна свідомості; «результат, безумовно, залежить і від особливостей того, хто сприймає» (Я.Ф. Андреева).

Механізмами рефлексії є рефлексивні дії. У самохарактеристиках учнів різних груп виявлена різна кількість рефлексивних дій: 17 проти 10 експериментальної та контрольної груп. Аналіз представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Частота використання рефлексивних дій учнями експериментальної та контрольної групи

№ Пп.	Прийоми та способи рефлексування	Експериментальна група		Контрольна група	
		абс. числ.	у %	абс. числ.	у %
1	Ствердження	52	34,2	12	19,6
2	Фіксування	44	28,9	17	28,0
3	Самооцінка	16	10,5	9	14,3
4	Впевненість	12	7,8	10	15,9
5	Установка на причиново-наслідкові зв'язки	11	7,2	–	–
6	Установка на зміну своєї поведінки	6	3,2	11	7,2
7	Передбачення	145	10,5	5	7,0
8	Переосмислення своєї поведінки	17	28,0	2	3,2

Продовження табл. 2

9	Питання + самооцінка	6	3,2	2	3,2
10	Вказівка на труднощі проникнення у свою особистість	16	10,5	–	–
11	Питання до себе	10	15,9	1	1,6
12	Труднощі проникнення у думку іншої людини	12	7,8	–	–
13	Сумнів	7	3,2	3	4,8
14	Заперечення	12	7,8	–	–
15	Судження	28	20,9	–	–
16	Роздуми	10	15,9	–	–
17	Рефлексивні висновки та узагальнення	17	28,0	–	–
Всього		291		72	

Аналіз матеріалів, представлених у таблиці 2, вказує, що у структурі особистісної рефлексії учнів експериментальної групи рефлексивні дії більш виражені: властива більш висока частотність – 291 та різнорідність – 17.

У особистісній рефлексії підлітків експериментальної групи є такі рефлексивні дії, як установка на причиново-наслідкові зв'язки, вказівка на труднощі проникнення у свою особистість та думку про себе інших. Поява в учнів цих рефлексивних дій свідчить про їхнє намагання зрозуміти причини виникнення власних характеристик, значення їх для розвитку учня, її місце у структурі особистості загалом. Рефлексивні судження учня про себе, роздуми та висновки (див. таблицю) свідчать про наявність мотивації на самопізнання, осмислення та переосмислення власної особистості, визначення життєвої перспективи («щоб цілеспрямовано розвивати себе»; «ще не відповідаю ідеалу»; «думаю, сформувалися власні погляди на майбутнє»).

У структурі особистісної рефлексії учнів контрольної групи є менша частотність (72) та різнорідність (10) рефлексивних дій. Відсутність таких рефлексивних дій, як установка на причиново-наслідкові зв'язки, вказівка на труднощі проникнення у свою особистість та думка про учня інших, а також відсутність рефлексивних висновків, суджень та роздумів над власним образом «Я» вказує на те, що викладання літератури у школі мало спря-

моване на розвиток особистісної рефлексії учня, матеріал, що засвоює учень, не стає для нього джерелом самоаналізу, а засвоюється тільки як предмет шкільного курсу. Це вимагає зміни цільової установки у викладанні гуманістичних наук, до яких належить іноземна література у школі.

Отже, провідним критерієм існування особистісної рефлексії є «рефлексивний аналіз», який приводить індивіда до нових знань про самого себе як суб'єкта життєдіяльності.

Аналіз результатів взаємодії ліцеїстів з текстом показав недостатню особистісно рефлексивну включеність учнів до взаємодії з текстом. Можливо, це свідчить про недостатньо високий рівень власне художнього сприйняття. При нерозвинутому художньому сприйманні твір сприймається юнаком на побутовому рівні як життєвий факт. Подібне наївно-реалістичне сприймання художнього твору блокує активну діалогічну взаємодію читача з художнім текстом та обмежує можливості розвитку особистісної рефлексії учня.

Отже, зміну когнітивної складності та структури особистісної рефлексії учнів ми реалізувати шляхом активного соціально-психологічного навчання. Методи навчання гуманістично орієнтовані, базуються на методиках, які дають учням можливість усвідомлювати власні особливості, формувати у юнацтва прийоми і способи саморефлексії, навчатися рефлексивним діям, конкретно відтворювати свій образ та розуміти структуру особистості.

Подальше наше дослідження пов'язане з вивченням цілеспрямованого розвитку особистісної рефлексії учнів у контексті навчальної діяльності залежно від їх індивідуально-психологічних характеристик – віку та статі ліцеїстів.

Література

1. Андреева Я.Ф. Формування в учнів навичок діалогічної взаємодії з художнім текстом / Я.Ф. Андреева // Актуальні проблеми психології : Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 31–37.
2. Виногородський А.М., Булах І.С. Особистісна рефлексія як корекційний аспект при дезадаптації у підлітків / А.М. Виногородський, І.С. Булах // Проблеми та перспективи розвитку психології в Україні : матеріали II з'їзду Товариства психологів України. – К., 1996. – С. 77–78.

3. Степанов С.Ю. и др. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов и др. // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5–14.

4. Український Я.І., Штопало Н.Я. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості / Я.І. Український, Н.Я. Штопало // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 1999. – Випуск 7. – С. 24–27.

5. Чепелева Н.В. Влияние смысловой организации текста на его понимание / Н.В. Чепелева // Психосемиотика познавательной деятельности и общения. – М., 1983. – С. 49–59.

References

1. Andreieva, Ya.F. (2001). Formuvannia v uchniv navychok dialohichnoi vzaïemodii z khudozhnim tekstem [Formation of students' skills in dialogic interaction with artistic text]. *Aktualni problemy psykholohii: Naukovi zapysky Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy – Actual problems of psychology: Scientific notes of the Institute of Psychology them. G.S. Kostyuk APS of Ukraine* (Issue 21), (pp. 31–37). Kyiv: Nora-Druk [in Ukrainian].

2. Vynohorodskyi, A.M., & Bulakh, I.S. (1996). Osobystisna refleksiia yak korektsiinyi aspekt pry dezadaptatsii u pidlitkiv [Personality reflection as a correctional aspect in adolescent maladaptation]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku psykholohii v Ukraini – Problems and perspectives of psychology development in Ukraine: Proceedings of the 2nd Congress of the Society of Psychologists of Ukraine*, (pp. 77–88). Kyiv: N.p. [in Ukrainian].

3. Stepanov, S.Yu., et al. (1991). Printsipy refleksivnoy psikhologii pedagogicheskogo tvorchestva [Principles of reflexive psychology of pedagogical creativity]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*, 5, 5–14. [in Russian].

4. Ukrainnyi, Ya.I., & Shtopalo, N.Ya. (1999). Refleksiia yak zasib samorozvytku osobystosti [Reflection as a way of self-development of personality]. *Visnyk Kyivskoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Sotsiolohiia. Psykholohiia. Pedagogika – Herald of Taras Shevchenko University of Kyiv: Sociology. Psychology. Pedagogy* (Issue 7), (pp. 24 – 27). [in Ukrainian].

5. Chepeleva, N.V. (1983). Vliyanie smyslovyoy organizatsii teksta na ego ponimanie [Influence of the semantic organization of the text on its understanding]. *Psikhosemiotika poznavatelnoy deyatelnosti i obshcheniia – Psychosemiotics of cognitive activity and communication*, (pp. 49–59). Moscow: N.p. [in Russian].

Роман ХАВУЛА

**ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ
ОСОБИСТІСНОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ
В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

У статті проаналізовано проблему амбівалентності особистості в юнацькому віці. Узагальнено наукові підходи зарубіжних та вітчизняних психологів щодо визначення сутності, вікових та рольових особливостей амбівалентності, її структури, різновидів і типів виявлення. На основі теоретичного аналізу, виявлено, що в академічному напрямі сучасної західної психології домінує когнітивний підхід вивчення амбівалентності, а у психотерапії та психологічному консультуванні – гуманістичний підхід. Визначено та обґрунтовано методологічні засади особистісної амбівалентності у вітчизняній психології.

Ключові слова: амбівалентність, особистісна амбівалентність, юнацький вік, самоствердження.

Роман ХАВУЛА

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ
ЛИЧНОСТНОЙ АМБИВАЛЕНТНОСТИ
В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

В статье проанализирована проблема амбивалентности личности в юношеском возрасте. Обобщены научные подходы зарубежных и отечественных психологов по определению сущности, возрастных и ролевых особенностей амбивалентности, ее структуры, видов и типов обнаружения. На основе теоретического анализа, выявлено, что в академическом направлении современной западной психологии доминирует когнитивный подход изучения амбивалентности, а в психотерапии и психологическом консультировании – гуманистический подход. Определены и обоснованы методологические основы личностной амбивалентности в отечественной психологии.

Ключевые слова: амбивалентность, личностная амбивалентность, юношеский возраст, самоутверждения.

Постановка проблеми. На сучасному етапі інтеграції України до європейського та світового співтовариства пріоритетним завданням є становлення цілеспрямованої, активної, впевненої у своїх силах особистості з високим рівнем самосвідомості, яка здатна адаптуватися до нових соціально-економічних умов, а також використовувати конструктивні стратегії подолання труднощів на життєвому шляху.

Актуальним завданням для психологічної науки є необхідність підготувати молодих людей до гармонізації власної особистості у напрямі інтеграції амбівалентності (позитивного й негативного до одного об'єкта) з домінуванням позитивно-ціннісного, конструктивного, що сприятиме її особистісному зростанню та суспільному прогресу.

У юнацькому віці загострюються протилежні тенденції розвитку особистості через необхідність готовності до самореалізації в усіх сферах життя. Особистісна амбівалентність розвивається упродовж життя людини, але в юності посилюється полярність, коли уточнюються позиції дорослого життя, особливо при переході до ранньої дорослості. У юнацькому віці, з одного боку, взаємопов'язані негативні переживання (загальна невизначеність, аномія цінностей) з позитивними (оптимізмом, довірою до себе), з іншого – посилюються потреби в інтеграції та індивідуалізації, що робить їх сприятливими до гармонізації амбівалентності.

Дестабілізуючим фактором розвитку особистісної амбівалентності є криза сучасної середньої та вищої школи, низька ефективність системи освіти. Проте у юнацькому віці (період професійної й особистісної готовності до самореалізації) молода людина має можливості будувати власне життя завдяки узгодженості позитивного і негативного внутрішнього світу, а тому важливо знаходження шляхів самореалізації у соціальному світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема амбівалентності вивчається переважно у зарубіжній психології, зокрема досліджені психодинамічні аспекти амбівалентності (З. Фройд [10]). Амбівалентність в теоріях неофройдистів розглядалася як невід'ємне психологічне явище в структурі особистості (А. Адлер

[1], К. Юнг [11]). Представники гуманістичного напрямку розглядали проблеми активності особистості, її прагнення до самоактуалізації, конгруентності (А. Маслоу [7], К. Роджерс [9]). Українські вчені вивчають амбівалентність як властивість соціальних установок, її вияви у кризовій свідомості та розробляють структурно-динамічну модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці (Є.І. Головаха [4], Т.М. Зелінська [5]). Однак не виявлено системних досліджень щодо психології особистісної амбівалентності, що сприяло б розкриттю шляхів гармонізації цього психологічного феномену в юнацькому віці.

Метою статті є аналіз наукових підходів зарубіжних та вітчизняних психологів до проблеми особистісної амбівалентності у юнацькому віці.

Дослідження теоретико-методологічних засад особистісної амбівалентності та визначенню її психологічного змісту, передбачає ретроспективний аналіз та узагальнення різних наукових підходів, теорій і концепцій зарубіжних та вітчизняних психологів щодо визначення сутності, вікових і рольових особливостей амбівалентності, її структури, різновидів та типів виявлення.

Термін «амбівалентність» (лат. *ambo* – обидва і *valentia* – сила) увійшов до наукового обігу на початку ХХ ст. (Е. Блейлер [2]), але набув актуальності у другій половині цього століття у зв'язку з вивченням соціальних установок, або атитюдів. У сучасних психологічних словниках амбівалентність тлумачиться як суперечливе взаємовиключне ставлення до об'єкта, суб'єкта; як психічний стан суперечливих емоцій; одночасних емоційних виявів позитивних і негативних установок, схильностей; як властивість особистості прагнути, думати в протилежних напрямках, що є передумовою підготовки і початку трансформацій особистісних цінностей; переживання одночасно позитивних і негативних оцінок [2, 34].

Проблема амбівалентності вивчається переважно у зарубіжній психології. Умовно ці дослідження можна поділити на три напрями. Перший напрям зосереджує увагу на *психодинамічних аспектах амбівалентності* (З. Фройд [10]). Амбівалентність розглядалася вченим як результат неусвідомленого зіткнення двох протилежно заряджених форм інстинктивних потягів («Ганатоса» та «Ероса»), конфлікту між різними інстанціями особистості («Я»,

«Над-Я», «Воно») [10, 54]. Один аспект особистості підтримує певні прагнення, а інший – бажання протилежного спрямування; особистісні утворення і становлять ці комбінації. У психоаналітичних концепціях розвитку амбівалентність поведінки пояснювалася конфліктом позитивних і негативних тенденцій у дітей раннього віку до незнайомої людини. Крім того, амбівалентність розглядалася як початок процесу трансформації у масштабах нації та як дифузія норм і цінностей первинної субкультури маргіналів без успішного залучення їх до нової субкультури. Маємо підкреслити, що конфліктний перебіг має лише інтенсивна амбівалентність, коли протилежні сторони виявляють високу силу, то між ними утворюється сильний супротив.

Таким чином, у психоаналітичних теоріях розвитку вияви амбівалентності пов'язані зі стадіями розвитку лібідо, позицій дитини, з процесами розщеплення та інтеграції об'єктів, з неузгодженістю потреб і квазіпотреб, а також з генезою первинної комунікації і динамікою автономії дитини від матері. Дослідники розкривали процес розвитку внутрішньої амбівалентності, певні відхилення та шляхи її зменшення. На підставі проведеного аналізу можемо констатувати, що особистісна амбівалентність розвивається природно в усіх нормальних дітей. У майбутньому таке особистісне утворення не зникає, залишається стабільним (або навпаки) і впливає на подальше життя людини.

У працях *неофрейдистів* (А. Адлера [1], К. Юнга [11]) проблема амбівалентності набула подальшого розвитку. Засновник індивідуальної психології А. Адлер уважав, що прагнення вищості є фундаментальним законом людського життя, яке формує особистість, та є вродженим [1, 58]. Джерелом саморозвитку виступає почуття неповноцінності, яке зменшується через соціальний інтерес як почуття солідарності з іншими людьми, прагнення бути корисним. Формуванню соціального інтересу індивіда сприяє його соціальне оточення, передусім сім'я. Згідно з поглядами А. Адлера, саме мати заохочує формування зрілого соціального інтересу дитини та спрямовує його на самостійне життя в суспільстві. Однак, коли мати керується власними амбіціями, дитина стає пасивною. Амбівалентність такої особистості полягає, з одного боку, в егоцентризмі, невмінні співпрацювати, з іншого, у нестійкій самооцінці, підвищеній чутливості до критики. А. Ад-

лер розрізняв суперечності особистісної амбівалентності. У психічно здорової людини протилежності виражені як почуття неповноцінності та прагнення вищості, що виявляється як бажання ставити мету й досягати успіху. У дисгармонійних особистостей протилежності виявляються неузгоджено. Два полюси амбівалентності, на думку цього вченого, діючи в безперервній єдності, становлять собою рушійну силу розвитку особистості [1, 62; 41].

Отже, неофрейдисти розвивали методологічні засади психоаналізу про амбівалентність як вихідну несвідому якість особистості, але розширили її зміст здатністю до узгодження. Вони акцентували увагу не стільки на опорі протилежностей, стільки на їх обумовленості бути доповненням одне одному до цілісності. Висока амбівалентність є результатом неузгоджених протилежностей.

Другий *напрям* вивчення амбівалентності – *когнітивний*, а саме: теорія поля (К. Левін [6]), теорія соціального научіння (М. Кругман, Дж. Роттер). У межах когнітивного напрямку психології вивчається роль знань як провідного чинника, що детермінує поведінку людини. Внутрішнє життя складається з базових стійких когніцій-уявлень і переконань, які називаються вченими схемами, моделями, атитюдями, тенденціями (К. Левін [6]). Відповідно, когнітивна психотерапія спрямована на зміну когніцій і поведінки. Дослідники психологічного конфлікту (К. Левін, Н. Міллер) розкрили зміст поняття «амбівалентність», наголошуючи на тому, що поведінку визначає не об'єктивна ситуація, а те, як до неї ставиться людини. На думку К. Левіна, «конфлікт з погляду психології становить собою таку ситуацію, у якій на індивіда одночасно діють протилежно спрямовані, але приблизно однакові за величиною сили» [6, 171]. Учений розрізняв три типи основних конфліктних ситуацій, які пов'язані з досягненням мети. У першому типі конфлікту виникає суперечність позитивних можливостей, оскільки в людини є дві привабливі мети, але їх не можна досягти одночасно. Другий тип – це конфлікт однакових негативних можливостей, коли слід обрати одну з двох непривабливих цілей. Ситуація третього типу, за К. Левінін, виникає через необхідність прийняття не тільки позитивних, а й негативних аспектів однієї й тієї самої мети. Спочатку переважає пози-

тивна тенденція, але з наближенням мети посилюється негативна тенденція. Відповідно до концепції мотивації К. Левіна, домінуючим фактором поведінки є мотиваційне напруження життєвого простору (поля), в основу якої покладена й амбівалентність. Учений пояснив поведінку стосунками з безпосереднім оточенням у часовому інтервалі, що робить психологічну реальність мотиву більш узгодженою з пізнавальною сферою особистості.

Як зазначає у своїх наукових доробках Т.М. Зелінська, теорія соціального наuczіння Дж. Роттера є теорією поведінки, яка об'єднує такі теоретичні змінні: знання, минулий досвід, очікування, психологічну ситуацію взаємин людини зі значущим для неї оточенням. Центральними поняттями в теорії Дж. Роттера є очікування щодо майбутнього, цілеспрямованість людини завдяки потребам, які дослідник розрізняє за критерієм суперечності. Учений виділяв потреби як взаємовиключні (амбівалентні), зокрема, потреба в незалежності та потреба в захисті, залежності. Погляди Дж. Роттера стимулювали дослідження внутрішньої амбівалентності [5].

Представники третього, *гуманістичного напрямку* розглядали проблеми активності особистості, її прагнення до самоактуалізації, конгруентності (А. Маслоу [7], Ф. Перлз, К. Роджерс [9]), позитивної спрямованості (Н. Пезешкіан), психотерапевтичного виміру, а також екзистенціальної психотерапії (Р. Мей, В. Франкл), переживання феномену внутрішньої амбівалентності.

Нове осмислення амбівалентності внутрішнього світу особистості започаткували фундатори *гуманістичної психології* А. Маслоу [7], К. Роджерс [9], досліджуючи психічне здоров'я, особистісне зростання, інсайт, сенс життя, самоактуалізацію. А. Маслоу наголошував, що людина – це активний творець власної долі, який володіє свободою обирати і розвивати власне життя. Він довів, що знаходження сенсу життя, неодноразове переживання задоволення, відчуття самодостатності формують відповідний рівень психічного здоров'я. Учений звертав увагу на умови сімейного виховання (чіткий режим, дисципліна, виправдані вимоги до поведінки дитини), які забезпечують їй відчуття стабільності, захищеності, безпеки. Діти, які виростили в безпечній та дружній атмосфері, де батьки в розумних межах постійно піклуються про їхнє здоров'я та благополуччя, не бояться ризикувати, змінюва-

тися, навіть помилятися. Вони більш толерантні до суперечностей та невизначеності, які завжди існують у житті, тому саме такі люди мають мужність прагнути до самоактуалізації. А. Маслоу вважав, що нестабільне сімейне оточення, уседозволеність посилюють амбівалентність дитини. Розумна дисципліна у вихованні дитини сприяє її емоційному благополуччю, гармонії життя [7, 49].

Інший представник гуманістичної психології, автор «центрованої на клієнті психотерапії» К. Роджерс [9] використовує поняття «конгруентності – інконгруентності», що пояснює особистісну амбівалентність. Під цим поняттям учений розумів ступінь узгодженості між тим «Я», що сприймає, та актуальним досвідом людини. Висока конгруентність означає, що реальні переживання особистості й усвідомлення цих переживань збігаються. За відсутності такої відповідності особистості властива інконгруентність як неузгодженість між реальним переживанням та його виявом. Особистість прагне до підтримання конгруентності, яка, на думку психолога, сприяє особистісному розвитку. Інконгруентність становить таку неузгодженість суперечностей, яка утворена розбіжностями між власними цінностями, оцінками, що виникають у реальній діяльності особистості, та нав'язаними оцінками. Констатуючи, що природа особистості є позитивною, творчою, К. Роджерс, однак, визнавав, що на це позитивне «Я» накладається «прошарок поверхової контрольованої поведінки та гіркоти» [9, 147]. Отже, К. Роджерс досліджував становлення здорової творчої особистості шляхом безперечного прийняття позитивного і негативного, що забезпечує її самоактуалізацію.

Таким чином, аналіз позицій представників гуманістичного підходу дає підставу визначити причини виникнення особистісної амбівалентності (інконгруентність, самоманіпуляція, відсутність сенсу життя і самоактуалізації), а також виявити взаємозв'язки з сімейними стосунками та її вплив на прийняття рішення. У юності з'являється глобальне Я, тобто інтегральна єдність соціального і внутрішнього, що самоактуалізується, долаючи суперечності шляхом їх узгодження.

Цінним для нас є розуміння Г.С. Костюком психічних властивостей, «які становлять собою потенційну форму існування процесів і дій, що зберігаються й тоді, коли актуально вони не функціонують» [3, 30]. Саме з утворенням психічних властивостей

«індивід стає особистістю, здатною усвідомлювати навколишнє буття, виділяти себе із середовища ...проекувати своє майбутнє» [3, 30]. Якщо особистість є формою психіки, то психічні властивості, за Г.С. Костюком, і є особистісними властивостями (стабільними, тривалими), у нашому випадку, амбівалентність як особистісна властивість.

У сучасній українській психології в генетико-психологічній теорії С.Д. Максименка є положення особистісного підходу, які дають можливість реінтерпретувати вже накопичений досвід вивчення особистісної амбівалентності, а отже, визначити методологічні засади дослідження [8].

На наш погляд, особистісна амбівалентність лише у юнацькому віці стає збалансованою, узгодженою як у першій лінії розвитку особистості (усвідомлення власних потреб і потреб інших, цінностей інших і власних ціннісних орієнтацій тощо), так і в русі розвитку другої лінії, коли мотиваційний процес стає внутрішньою домінантою, самодетермінантою: зовнішня стимуляція і навіть надстимуляція стають для неї зайвою чи бар'єром. «Людина сама визначає подальший рух, виникає цікавий «діалог» особистості і нужди... І це, – пише С.Д. Максименко, – власний життєвий шлях і становлення себе» [8]. Таким чином, у генетико-психологічній теорії С.Д. Максименка обґрунтоване розуміння особистісності (цілісності), розкрито як гармонійний, так і дисгармонійний її розвиток, що обумовлює, на наш погляд, відповідну генезу особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Т.М. Зелінська у своїх наукових доробках обґрунтувала особистісно-інтегративний підхід вивчення процесу розвитку особистісної амбівалентності, розробила основні принципи (збалансованість, узгодженість протилежностей у двовимірність чи одновимірність; переживання амбівалентності майбутніх ролей матері та батька; вияв особистісної амбівалентності в опорі поведінки); розробила структурно-динамічну модель генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці та розкрила її складові (мотиваційну, афективно-когнітивну, поведінкову та системотвірну). Дослідила психологічні механізми (рефлексію, ретрофлексію («ретрофлексія» наголошує на глибині та специфіці роботи із суперечностями саме як психологічного механізму усвідомлення, перетворення незавершеної поведінки, певної якості, ретрофлекс-

сія – поворот думки назад упротилежний бік), часткову і глобальну інтеграцію, позитивну дезінтеграцію) розвитку особистісної амбівалентності юнацького віку [5].

Висновки. Отже, проведений аналіз наукових підходів, теорій, концепцій дав підставу дійти висновків, що термін «амбівалентність» означає взаємовиключне поєднання позитивного й негативного до одного об'єкта зовнішнього чи внутрішнього світу, що супроводжується виявом протистояння різної інтенсивності. Особистісна (внутрішня, психологічна) амбівалентність – стійка природна властивість, що виявляється у співіснуванні протилежних переживань до одного об'єкта. Встановлено, що в сучасній західній психології домінує когнітивний підхід вивчення амбівалентності, а у психотерапії, психологічному консультуванні – гуманістичний, який визначає причини виникнення особистісної амбівалентності (інконгруентність, самоманіпуляція, відсутність сенсу життя і самоактуалізації), а також взаємозв'язки з сімейними стосунками та її вплив на прийняття рішення. Виявлено, що особистісна амбівалентність розвивається упродовж життя людини, але в юності посилюється полярність, коли уточнюються позиції дорослого життя, особливо при переході до ранньої дорослості.

Перспективами подальших наукових пошуків вбачаємо дослідження специфіки розвитку особистісної амбівалентності в юнацькому віці.

Література

1. Адлер А. Наука жить / А. Адлер ; [пер. с англ. и нем.]. – К. : Port-Royal, 1997. – 288 с.
2. Блейхер В.М. Толковый словарь психиатрических терминов : в 2 т. / В.М. Блейхер, И.В. Крук. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – Т. 1. – 480 с.
3. Вікова психологія / [за ред. Г.С. Костюка]. – К. : Рад. школа, 1976. – 271 с.
4. Головаха Е.И. Посттоталитарная амбивалентность / Е.И. Головаха, Н.В. Панина // Социальное безумие : история, теория и современная практика. – К. : Абрис, 1994. – С. 132–140.
5. Зелінська Т.М. Психологія особистісної амбівалентності в юнацькому віці : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Тетяна Миколаївна

Зелінська ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2014. – 547 с.

6. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин ; [пер. с англ.]. – СПб. : Речь, 2000. – 365 с.

7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; [пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина]. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.

8. Мей Р. Становлення екзистенційної психології / Р. Мей // Гуманістична психологія : антологія в 3-х т. / за ред. Р. Трача, Г. Балла ; передмова С.Д. Максименка ; пер. с англ. – К. : Пульсари, 2001. – Т. 1. – С. 124–164.

9. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс ; [пер. с англ.]. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

10. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному; Страх, Тотем и табу / З. Фрейд ; [пер. с нем.]. – Мн. : Попурри, 1998. – 496 с.

11. Юнг К.-Г. Психоанализ и искусство / К.-Г. Юнг, Э. Нойманн ; [пер. с нем.]. – М. : Рефл-бук, 1996. – 302 с.

References

1. Adler, A. (1997). *Nauka zhyt [The science of living]*. (Trans. from English and German). Kyiv: Port-Royal [in Ukrainian].

2. Bleykher, V.M., & Kruk, I.V. (1996). *Tolkovyvy slovar psikhiatricheskikh terminov [Explanatory dictionary of psychiatric terms]* (Vol. 1). Rostov na Donu: Feniks [in Russian].

3. Kostiuk, H.S. (Ed.). (1976). *Vikova psykhologhiia [Age psychology]*. Kyiv: Radianska Shkola [in Ukrainian].

4. Golovaha, E.I., & Panina, N.V. (1994). Posttotalitarnaya ambivalentnost [Post-totalitarian ambivalence]. *Sotsialnoe bezumie: istoriya, teoriya i sovremennaya praktika – Social madness: history, theory and modern practice*, (pp. 132–140). Kyiv: Abris [in Ukrainian].

5. Zelinska, T.M. (2014). *Psykhologhiia osobystisnoi ambivalentnosti v yunatskomu vitsi [Psychology of individual ambivalence in the youth age]*. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Levin, K. (2000). *Teoriya polya v sotsialnykh naukakh [Field Theory in Social Sciences]*. (Trans. from English). Saint Petersburg: Rech [in Russian].

7. Maslou, A. (2007). *Motivatsiya i lichnost [Motivation and Personality]* (3rd ed.). (T. Gutman, N. Mukhina, Trans.). Saint Petersburg: Piter [in Russian].

8. Mei, R. (2001). Stanovlennia ekzystentsiinoi psykhologhii [Becoming of existential psychology]. In R. Trach, H. Ball, S.D. Maksymenko (Eds.),

Humanistychna psykhohiia: antolohiia – Humanistic Psychology: Anthology. (Trans. from English). (Vol. 1, pp. 124–164). Kyiv: Pulsary [in Russian].

9. Rodzhers, K. (2000). *Konsultirovanie i psikhoterapiya. Noveyshie podkhody v oblasti prakticheskoy raboty [Counseling and psychotherapy. The newest approaches in the field of practical work]*. (Trans. from English). Moscow: EKSMO [in Russian].

10. Freyd, Z. (1998). *Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatelnomu; Strakh; Totem i tabu [Wit and his relationship to the unconscious; Fear; Totem and taboo]*. (Trans. from German). Minsk: Popurri [in Russian].

11. Yung, K.-G., & Noymann, E. (1996). *Psikhoanaliz i iskusstvo [Psychoanalysis and art]*. (Trans. from German). Moscow: Refl-buk [in Russian].

ABSTRACTS

**Zoriana Borysenko,
Lyubov Gavryshchak**

THE ESSENCE AND MECHANISMS OF A PERSON'S INTERNET-SOCIALIZATION

The article is devoted to the question of the essence, factors and mechanisms of a person's socialization in virtual space. Therefore, three ways of investigation are analyzed.

Cyber socialization is analyzed as a process of changes in the structure of person's self-consciousness, which is occurred under the influence and in the result of using the modern IP technologies in person's activity.

Virtual socialization is described as a process of integration in social cultural environment with the help of technology communication, social navigation and so on.

Media socialization is understanding as a person's multiplication of social experience on the ground of unnatural media representations in conditions of less participation.

Subjective and objective factors of socialization; social and individual psychological, macro-, mezo-, micro- factors of socialization are defined. Moreover, the mechanisms of a person's internet-socialization, such as unconscious, conscious and a separate group are overlooked. Also a person's life regulation according to the internet space (internet activity) are described.

Key words: socialization, internet-socialization, cyber socialization, media socialization, virtual socialization, internet activity, ways of internet-socialization.

Vira Dub

THE HARDINESS AS A FACTOR FOR SELF-REALIZATION OF STUDENTS MIGRANTS

The problem of the hardiness of the individual has been analyzed in the article. The research of this concept has grounded on the students who

began personal and professional self-realization in difficult living conditions. We mean migrant students who were forced to leave their schools due to war events in the East of Ukraine and the annexation of the Crimea. Resettlement students are a special age and social category of the population, which is characterized by a wide range of specific problems, overcoming which will provide such a feature as hardiness.

Hardiness is understood as a personal construct that allows to mobilize our own resources to overcome stressful situations and to develop in time a resistance-response to a threatening situation, to withstand life's problems and difficulties, and to ensure successful self-realization.

The article states that a high level of hardiness will enable students to direct their activities to «choice of the future», will contribute to the maximum disclosure and continuous development of their personal potential. The structure of individual viability involves engagement, control of the situation and readiness for risk. In order to maintain a high level of hardiness, the individual is conferred with cognitive, emotional and personal resources that allow him optimistically evaluate difficult living conditions. Hardiness is closely linked to the spirituality and value orientations of the individual. Supporting the opinion of scientists that the student's hardiness can be developed, the article analyzes the directions of the HardiTraining program for students on the example of the University of California. This program is aimed at the development of productivity, leadership and health. These three qualities are the main factors that enhance the students' hardiness, in stressful and difficult life situations. The development of vital stability protects the person from disintegration and personality disorders, creates the basis of inner harmony, full mental health, high working capacity.

Key words: students migrants, hardiness, personal and professional self-realization.

Andriy Grynechko

FEATURES OF DISPLAY OF ANXIETY ARE AS A RESULT OF INFLUENCE OF PSYCHOTRAUMATIC EVENTS ON DEVELOPMENT OF PERSONALITY

In the article the detailed analysis of problem of typology variety is given to the phenomenon of anxiety as investigation of influence of

psychotraumatic events on development of personality. It is analysed diversity approaches, including the pedagogical and social theories of origin of anxiety.

The events of the last years lead to the necessity of the detailed analysis of influence of psychotraumatic events, such as migratory processes are forced, stress disorders related to them on an origin and manifestation of such psychological phenomenon as an anxiety. There is a whole pleiad of psychological, pedagogical and social theories of anxiety.

Quite a bit researchers specify on the delimitation concept of «alarm» and «anxiety» which results in appearance of the various going near the selection of criteria the division of these phenomena on kinds, forms and others like that. One of reasons which this division is on the basis of are changes in intensity and features of forming of these phenomenon. The normalized and pathological forms of anxiety come forward the first consequences of foregoing changes.

On the basis of analysis and synthesis of labours of researchers on this issue the certain amount of kinds, types and displays of the probed property of personality was selected. Criteria are selected for classification and specific, typological and comparative division of anxiety.

Beginning from psychological postulates about existence of neurotic, objective, situation and personality anxiety we gradually went near modern looks about existence of new subforms of anxiety, phenomenon of anxious row. Labours of representatives of the modern Ukrainian psychological idea and analysis of existential alarm and its forms appeared interesting. The finishing stage of our research was become by the selection of criteria for classification of displays of anxiety.

Such comprehensive analysis of anxiety allowed to assert about considerable typological variability it to the phenomenon. The conducted research exposes prospects subsequent empiric analysis the phenomenon of anxiety in intercommunication with personality descriptions of individuality of teenagers.

Key words: alarm, anxiety, fear, anxious row, anxious states, types of anxiety, existential anxiety.

Taras Havrylyshyn

**STUDYING THE PROBLEM OF ANXIETY
OF HIGH SCHOOL STUDENTS
IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

In our study, we are interested in the expression of anxiety as a reaction to the outside world, that is, the emergence of anxiety with social conditions of life. Lyceum students, yesterday's schoolchildren are included in new social relationships by changing the educational institution, teachers, and the classroom, and therefore the emergence and adaptation to the new conditions of the educational process often contributes to the emergence of anxiety for some students. The study of this problem is the task of our investigation.

The forming experiment, the task of which was the compilation of a correction-development program aimed at reducing anxiety of senior children, was conducted in two stages: work with the pedagogical team and group correction-development work with lyceum students, which was conducted in the conditions of specially modeled collective lessons, which also was the task of this stage of experimental work.

The control experiment allowed to follow the dynamics of anxiety reduction in senior pupils of the experimental group. At this stage, the effectiveness of the proposed composite correction and development program, that is, correction and development work, aimed at developing communicative skills, as well as constructive methods of interaction, contributed to reducing anxiety in lyceum students. Since the more the student has ways to overcome difficulties, the easier it is to find a way out of a conflict situation and achieve positive results, the less disturbing is behavior.

Establishment of certain causes of increased anxiety in high school students contributes to a purposeful correction and development program, which leads to a decrease in anxiety in their behavior, has been confirmed.

Secondly, the attempt to create a corrective-developmental program aimed at developing communicative skills, as well as constructive ways of interaction and reducing their anxiety, proved to be true.

Thirdly, on this basis, it can be assumed that the study of experimental development of some aspects of large and complex work was

received, which provided specially created correction and development classes, included in the system of general education lessons, real psychological assistance to lyceum students.

Fourthly, the performed experimental study has a clear general practical (applied) orientation. The principles of development of communicative skills, constructive ways of interaction, as well as the ability to implement successfully in behavioral interaction, can be used in the mass practice of working with senior pupils.

This program is not the only complete option; it can be expanded, but it is important to maintain the order in which the exercises aimed at acquaintance and self-disclosure of the participants were concentrated in the first lessons, and exercises focused on a positive change in the methods of interaction are closer to the end of the cycle.

Thus, the obtained data are the basis for further research of this problem, in particular, they convince that the establishment of certain causes of increased anxiety, as well as the use of targeted correction and developmental exercises really affect the reduction of anxiety in the behavior of the objects. Work on psychoprophylaxis and overcoming anxiety of students should not be narrowly functional, but a general, person-oriented character, focused on those factors of the environment and characteristics of development, which at any age can cause anxiety. Work should be done at the level of all structural components of anxiety, with an orientation on the age and sexual «peaks» and individual «vulnerability zones» for each child. In preventing and overcoming anxiety of senior pupils, a significant role is provided with the necessary set of means and methods of action in important situations, the development of an individual effective model of behavior.

Iryna Hrynyk

SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A MEANS OF STUDENTS' ETHNIC TOLERANCE FORMATION

The article substantiates the expediency of introducing a socio-psychological training in the educational process of a pedagogical university. The ways of the training program of an ethnically tolerant person implementation have been declared. The program of moulding influences contains a socio-psychological training, aimed at forming

the cognitive, affective and connotative components of the individual and lasts for 7 – 8 lessons.

The results of the of training implementation and the comparison of indicators of ethnic tolerance before and after the implementation in both the experimental and control groups indicate the effectiveness of the training and the possibility of its use in higher education institutions.

The cognitive component is represented by the knowledge and ideas about mental structure of an ethnic group, national character, and ethnic stereotypes in the world. The affective component is represented by practical, communicative, glorious and altruistic emotions. The connotative component covers the interethnic interests of the individual and its inter-ethnic orientation.

As a result of the research positive dynamics of ethnic tolerance, which testifies to the effectiveness of the training implementation in the preventive-educational work with the students in a higher educational institution has been determined.

Key words: tolerance, ethnic tolerance, ethnically tolerant personality, socio-psychological training, cognitive, affective, connotative components.

Natalia Kaut

HYPERACTIVE CHILD

Modern educational trends in Ukraine are aimed at development of an inclusive approach in the education of all children. Help with a child education with normal intelligence and behavioral disorders is the first step towards an inclusive society.

Children with hyperactivity disorder with attention deficit is one of the most widespread categories of children with special educational needs.

Hyperkinetic disorders are one of the most common behavioral disorders among children. Their prevalence according to various studies ranges from 1.5 to 5 % in school-age children.

The presence of a hyperkinesis disorder in a child greatly increases the risk the emergence of secondary problems, leads to serious psychosocial consequences and psychiatric illnesses.

Biological factors that influence the manifestations of hyperkinetic disorders, the child's psychological development, the probability of secondary complications, and the child's outlook are psychosocial ones – and can play a protective, resource role, and, unfortunately, psychotraumatic role too.

Behavioral problems of the hyperactive child are manifested from the first years of life. A neuropsychological examination is a necessary element of the diagnostic process for all children with hyperkinetic disorders that have a problem with school progress. The aim is to establish the level of intellectual development of the child, as well as to identify comorbidly specific school-based disabilities.

Thus, the article substantiates the relevance of the problem of study hyperactive disorder with a lack of attention. This is a neuropsychiatric disorder, the cause of which is the peculiarities of the structure and functioning of the brain or the organic lesion of the central nervous system.

A polymorphic disorder with various manifestations, such as, attention deficit, impulsivity, excessive motor activity, mobility was disclosed. The difficulties, caused by inattention at reading, writing, and account, were analyzed. The methods and strategies aimed at improving behavior, attentiveness, and success were described.

Key words: hyperactive disorder, attention deficit disorder, impulsivity, motor activity, mobility.

Roman Khavula

THEORETICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF PERSONAL AMBIVALENCE IN ADOLESCENCE

The article presents a retrospective analysis and generalization of various scientific approaches, theories and concepts of foreign and domestic psychologists to determine the essence, age and role features of ambivalence, its structure, varieties and types of detection.

It is established that in the psychoanalytic theories of development the manifestations of ambivalence are associated with the stages of development of the libido, with the processes of splitting and integration of objects, with the inconsistency of needs and quasi-needs, as well as with the genesis of primary communication and the dynamics of

autonomy of the child from the mother. On the basis of the analysis it is noteworthy that personality ambivalence develops naturally in all normal children, and in the future such a personal formation does not disappear, but remains stable (or vice versa) and affects the further human life.

It is substantiated that neofreudists developed the methodological foundations of psychoanalysis about ambivalence as the initial unconscious quality of the individual, but expanded its content to the ability to harmonize. It was established that in modern Western psychology in the academic direction the cognitive approach to the study of ambivalence is dominating, and a humanistic approach is dominating in psychotherapy and psychological counseling that allows to determine the causes of personality ambivalence (incongruity, self-manipulation, lack of meaning of life and self-actualization), as well as to identify the interrelation of family relationships and their influence on decision making.

The scientific work of T.M. Zelinska, who substantiated the person-integrative approach to studying the process of development of personal ambivalence, developed and investigated psychological mechanisms, basic principles and structural-dynamic model of the genesis of personality ambivalence in adolescence and revealed its components was analysed. It is revealed that personality ambivalence develops during human life, but the polarity increases in the youth age when the position of adult life is clarified, especially in the transition to early adulthood.

Key words: ambivalence, personality ambivalence, youth age, self-affirmation.

**Vitaliy Lunov,
Olesya Rygel,
Oleksandr Posatskyi**

THE ADVANCE SUSTAINABILITY FORMATION IN THE CONTEXT OF PERSONALITY LIFE PROSPECTS

The article contains theoretical and empirical research of advance sustainability in the context of personality life prospects. Personality advance sustainability is viewed as functional-energy organ – perso-

nality creation, presented by specific functionality of psychological boundaries of personality, anticipatory-predictive ability, structure of intrapersonality conflicts, type of orientation on action/alienation state, adaptive abilities and orientation on time context of life activity. The approaches to the analysis of «time prospects», «personal time» constructs, which is closely related to the concepts of life way and life prospects of personality, have been determined. It was established that the phenomenon of «life prospects» of personality is considered as socially adaptive mechanism, based on interiorization of existing values, meanings, in the context of occupational or personality self-determination, life creation, formation. Systemicity of personality's idea about future, including cognitive-analytic, value-emotional and regulatory-action components has been emphasized in numerous studies. The concept of time and life prospects has been specified. Ideas about context of life prospects (vitality, involvement, control, risk acceptance) and life-time orientation (negative/positive past, fatalistic/hedonistic present, perception of the future) have been supplemented with contents of individual psychological characteristics, deeply-psychological determinants and abilities. The ideal model has been developed and current state of advance sustainability formation of cadets-future servicemen at the educational-academic stage of professional study (2 year of study) and at the educational-professional stage (4 year of study) has been determined. It has been proved that life prospects turn out to be leading component in the personality advance sustainability formation in dimensions of personality psychological time.

Key words: advance sustainability, professional and personality formation, life and ime prospects, modelling, cadets.

Svitlana Mashchak

THE PARENTS AUTHORITY AS A CONDITION OF HARMONIOUS DEVELOPMENT FOR TEENAGER PERSON

Parents also can be reputable people to their children. It is important that parents are perceived by children as authority figures because they are the first who make an example of children' understanding about family, relationships, etc.

Socio-psychological factors of authority are: the ability to command respect towards others, to do psychological impact, to be meaningful, to have achievements and merits, the ability to be a role model, to cause a positive attitude, to be a reference entity. The subject of study are authority of parents to teenagers.

The study found that teenagers show a greater desire to imitate their moms and consider their opinion more important than the opinion of their fathers. The parents who do not conflict regarding their parenting are recognized as authoritative ones. Teenagers feel the respect, trust, interest, admiration and pride to authoritative mother and respect, pride, admiration and trust to authoritative father. This study reveals the actual conscious perceptions and expectations about the role of parents in the life of people, the image of the real and ideal parents, their relationship. The study analyzes the attitudes of teenagers to their parents, evaluating them as authoritative for themselves. Moreover it contributes the specific instructions and guidelines for parents how to create and preserve their credibility in the eyes of children.

Larysa Myhalchyshyn

THE FORMATION OF PERSONAL IDENTITY IN THE ADOLESCENCE

The study of identity, associated with the need for self-identity is an actual problem of domestic and foreign psychology. Analysis and generalization of approaches and concepts to the study of the problem of identity of a person showed that identity is a phenomenon of self-consciousness associated with a number of categories: mental health, spirituality, competence, lifestyle, self-actualization, individuality, self-presentation. Identity is an integral experience, which ensures the development of social (social identity) and individual (personal identity) space of life. In the modern transformative stage of Ukraine's development, the actuality of the study of personal identity, that is, the dynamic experience of the internal integrity and continuity of the individual is growing.

The early youth age is sensitive to the formation of personal identity, which is characterized by dynamic changes in self-awareness. The formation of personal identity at the early age is in the process of

overcoming the age crisis associated with changing of the social situation of development – a conscious transition from the position of the child to the position of an adult. This process can have both productive and unproductive character, defining the psychological peculiarities of the formation of structural components of personal identity.

On the basis of a generalized analysis of a number of theoretical and empirical studies, we determined that the structure of personal identity includes the following components: cognitive, emotional, and time-based. The heterochrony of the process of forming a personality identity in the early youth has revealed three levels of personal identity – low, medium, high – based on the following criteria and indicators: identification with own «Me» (differentiation, mediation, dynamism); emotional and value self-introduction (modality, openness); temporal prospectus (continuity, acceptance of different aspects of the «Me»).

Dominating of indicators of the average level of formation of personal identity, which represent the urgency of overcoming the age crisis, the absence of significant positive dynamics in this process confirmed the need for psychological support of senior pupils to ensure the optimal formation of personal identity.

On the basis of the analysis of psychological literature, the generalization of the results of the statement of the experiment, a psycho-correction model for the formation of personal identity was developed and tested, aimed at the productive overcoming the age crisis by the students. An effective way of optimizing of this process was activation by means of psycho-correction of the following mechanisms for the formation of personal identity: identification-separation, self-expression, internal dialogue, personal experience, existential choice, autobiographical memory.

The combination of different forms of work (group psychocorrectional classes, lessons of English language and literature, individual consultations) ensured compliance with the principles of systemicity, activity, complexity, differentiation of psycho-correctional work on the basis of the integration of psychological and artistic means, which intensified the mechanisms of formation of the personal identity of lyceum students.

The given data confirmed the effectiveness of approbation of the psycho-correction model of the formation of personal identity as a way of personal growth of pupils at the early age. On the basis of the

generalization of the experience of the psychocorrection work, the analysis of quantitative and qualitative results of its implementation, recommendations for the work of teachers and school psychologists with pupils of early adolescence were formulated.

Iryna Oryshchak

THE PROBLEM OF BECOMING A LIFE-LONG PERSPECTIVE FOR SENIOR PUPILS

Various motives related to the person's life perspectives may be the factors in the formation of the self-determination of senior pupils, in addition to individual psychological characteristics: these are the motives for achievement, cognitive, educational, social and motives related to the choice of profession (vocational motives). High school students have a priority of personally meaningful values over social ones.

Due to the empirical research of the very stimulating sphere during the youth, namely the motives of the educational activity, we were able to determine what motives serve the desire to learn. Lyceum-students, who have had a positive motivation and an attitude to the future profession as a whole, have preserved the learning and the process of learning before and after. This can be explained by the fact that their expectations were confirmed, they were able to realize themselves, the conditions of study satisfy their inquiries where they mentally work and obtain all their abilities to approve themselves fully.

Thus, it can be said that the lyceum teachers in their activity perform such important tasks as helping the student to organize and regulate their motivational sphere of educational activity. Based on the results of two stages of our study and comparative analysis which showed us the change of the motives of the educational activity in the process of the educational activity itself, it follows that the explanation of external motivation in choosing a profession at the beginning of the educational process was the exclusive material stimulation and partly the fear of conviction of others, the desire to assert itself as an equal member the environment in which they live. But under the influence of the educational process, a positively directed environment that prevails in an educational institution, the students undergo a process of revising their values and motives. Qualitative changes in the motivation of

learning are revealed in the fact that there is interaction and mutual influence of social and cognitive motives, reduction or absence of conflict between them, the process of integration of the entire system of needs. Motives of self-education are merged with the motives of self-education of the individual. It should be noted that they are especially strengthened when some lyceum students constantly show others the opportunity to use the learning outcomes in future professional activities, communication, and self-consciousness.

Studying the purposeful development of motivation of the youth in the educational process in the context of shaping their life prospects gave us the opportunity to find out that the desire to achieve something in acquiring a certain educational level of knowledge, linking them with life perspectives, lyceum students are trained to develop optimal targeting tactics and tasks in specific types of realization of life perspectives.

Mariia Popil

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF OFFICIAL-MILITARY ACTIVITY OF MILITARY SERVICEMENTS

The article is devoted to the psychological features of the process of soldiers' sojourn in the zone of untyterrorist operation, common features of their fighting activity are found out, which has extreme character; also personal resorses of soldiers' stress steadiness are defined. Specific are conducting of war actions in complicated weather and mode conditions, significant psychoemotional loading and high probability of real threat's appearans for life and health of soldiers in the situation of high intensivity of war actions, which immediately influence the quality of carrying out the military tasks, solders' psychological state, psychological preparation to such activity.

It is considered, that influence's significance of different military stressfactors on the psyhics of military servicemen depends both on their intensity and importance for certain war actions' participant and on his individual-psychological peculiarities and personal features, level of psychological and professional preparation to fulfill tasks, fighting motivation, character and peculiarities of soldier's perception of place and role war actions in the history and perspective his system of life-activity.

In its turn, the effect of military serviceman's behavior depends on level of his activity, which is directed on the counteraction of the negative influence of military situation's stressfactors; peculiarities of functioning the mechanism of psychological defence, strategies and ways of overcoming destabilizing influence of military psychological factors, behavior and lifeactivity as a whole; existence of military experience behavior in military situation and its content. Such factors should be taken into consideration in the process of projecting of psychological attendance with the aim of forming psychological preparation to carry out military tasks and preventing development of posttraumatic disorders.

Key words: serviceman, antiterrorist operation, military-combat activity, post-traumatic stress disorder, adaptation disorders, distress, combatants, fighting.

**Valentyna Stets,
Kateryna Babyak**

**CORRECTION-DEVELOPMENT WORKING
WITH SPECIAL NEEDS CHILDREN
BY «THE DEVELOPMENT PROGRAM OF PERSONS
WITH INTELLECTUAL INSUFFICIENCY»**

The article emphasizes that the increase in the number of people with intellectual disabilities in recent years makes it necessary to revise the system of correction-development working with them. This led to development of special program that was called «The development program of persons with intellectual insufficiency». The purpose of the research was to analyze peculiarities of correction-development working with special needs children, which was realize through the realization of «The development program of persons with intellectual insufficiency».

During research, for diagnostics of intellect development level before and after the realization of «The development program of persons with intellectual insufficiency» were use such methodologies: «Simple analogies», «Isolation of essential features» and «Raven's progressive matrices». In the article we pay attention to offered methodologies that were adapted to work with special needs persons.

The results demonstrate efficiency of the program. Each of 48 tasks had dual purpose: child actual development and work for future. Result's analysis of control research grounds on state increase indicators of intelligence formation level. The number of correct answers varies from 0.5 to 5 units. It all give opportunity to make the conclusion that offered «The development program of persons with intellectual insufficiency» is effective and recommend for implementation.

Key words: intellect, intellectual sphere, thinking, special needs.

Eugenia Sukhramenda

**ACTIVE-DIALOGIC READING AT THE LESSONS
OF A FOREIGN LANGUAGE AS A FACTOR
IN THE DEVELOPMENT OF PERSONAL REFLEXION
OF THE LYCEUM STUDENTS**

The article describes the material of studying the personal contribution of the lyceum students to reflecting, which varies depending on the features of the artistic texts. Perception of artistic images stimulates a reflexive analysis of personal problems, reflecting a complex picture of the world of the image of «I». Literature activates the need for self-improvement, in self-evaluation and understanding of one's inner world.

Active-dialogical nature is inherent not only in understanding of the direct communication process between two or more people, but the understanding of any text. Creative comprehension is not always the answer to the questions that arises when reading of this and certain response to information (agreement, disagreement, doubt, surprise, etc.). Dialogue with the text also provides for the prognostication of its content and personal reader included in the text, that is comparison with their own knowledge, attitudes and values. So, personal inclusion of the reader into the text is a necessary for creative understanding. It does not always lead to modifying of author's meaning. The reader as an active individual builds «counter» text that is based on semantic basis of the original message, but can be added and rebuilt with their own understanding of the problems. The degree of the addition, bringing their meaning into the text depends on the knowledge, attitudes of the reader, reading goals and motives of the activity in which it is included. In

other words, active interaction of the reader with the text is provided with a broad and active context of understanding process. We realized the changing structure of school pupils personal reflection through active social and psychological training. Teaching methods are humanistically oriented, based on methods that give lyceists an opportunity to realize their own characteristics, form youth techniques and methods of self-reflection, study reflexive actions, specifically reproduce the image and understand the structure of personality.

Key words: reflexion, self-organization, self-development, reflexive activity, reflexive analysis, actively-dialogical character of the reading process, cognitive, regulative, reflective information plan.

НАШІ АВТОРИ

Баб'як Катерина, аспірант кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Борисенко Зоряна, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук, доцент.

Гаврилишин Тарас, вчитель англійської мови, вчитель другої категорії Дрогобицького ліцею імені Івана Франка.

Гавришак Любов, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук, доцент.

Гринечко Андрій, викладач кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Гриник Ірина, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук, доцент.

Дуб Віра, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

Каут Наталія, старший викладач кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Луцьов Віталій, кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Мащак Світлана, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук, доцент.

Михальчишин Лариса, вчитель англійської мови Дрогобицького ліцею імені Івана Франка.

Оришак Ірина, вчитель французької мови, вчитель вищої категорії Дрогобицького ліцею імені Івана Франка.

Попіль Марія, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук, доцент.

Посацький Олександр, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук, доцент.

Ригель Олеся, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

Стець Валентина, завідувач кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат філософських наук, доцент.

Сухраменда Євгенія, вчитель англійської мови Дрогобицького педагогічного ліцею.

Хавула Роман, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, кандидат психологічних наук.

OUR AUTHORS

Babyak Kateryna, Postgraduate student of the Psychology Department, Drogo bych Ivan Franko State Pedagogical University.

Borysenko Zoriana, docent of the Practical Psychology Department, Drogo bych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology), docent.

Dub Vira, docent of the Practical Psychology Department, Drogo bych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

Gavryshchak Lyubov, docent of the Practical Psychology Department, Drogo bych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology), docent.

Grynechko Andriy, teacher of the Practical Psychology Department, Drogo bych Ivan Franko State Pedagogical University.

Havrylyshyn Taras, a teacher of English of the second category, Drogo bych Ivan Franko lyceum.

Hrynyk Iryna, docent of the Practical Psychology Department, Drogo bych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology), docent.

Kaut Natalia, senior teacher of the Practical Psychology Department, Drogo bych Ivan Franko State Pedagogical University.

Khavula Roman, docent of the Practical Psychology Department Drogo bych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

Lunov Vitaliy, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Mashchak Svitlana, docent of the Psychology Department, Drogo bych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology), docent.

Myhalchyshyn Larysa, a teacher of English of the second category, Drogo bych Ivan Franko lyceum.

Oryshchak Iryna, a teacher of French of higher category, Drogo bych Ivan Franko lyceum.

Popil Mariia, docent of the Practical Psychology Department, Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology), docent.

Posatskyi Oleksandr, docent of the Practical Psychology Department, Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology), docent.

Rygel Olesya, docent of the Practical Psychology Department, Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Psychology).

Stets Valentyna, head of the Practical Psychology Department, Drogobych Ivan Franko State Pedagogical University, candidate of sciences (Philosophy), docent.

Sukhramenda Eugenia, English teacher in Drogobych Pedagogical lyceum.

ЗМІСТ

Борисенко Зоряна, Гаврищак Любов. Сутність та механізми інтернет-соціалізації особистості.....	4
Гаврилишин Тарас. Вивчення проблеми тривожності старшокласників у навчально-виховному процесі.....	18
Гринечко Андрій. Особливості прояву тривожності як наслідок впливу психотравмуючих подій на розвиток особистості.....	32
Гриник Ірина. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування етнічної толерантності у студентської молоді.....	45
Дуб Віра. Життестійкість як умова самоздійснення студента мігранта.....	59
Каут Наталія. Гіперактивна дитина.....	70
Lunov Vitaliy, Rygel Olesya, Posatskyi Oleksandr. The advance sustainability formation in the context of personality life prospects.....	82
Мащак Світлана. Авторитет батьків як умова гармонійного розвитку особистості підлітка.....	97
Михальчишин Лариса. Становлення особистісної ідентичності в юнацькому віці.....	111
Орищак Ірина. Проблема становлення життєвих перспектив старшокласників.....	127

Попіль Марія. Психологічний аналіз службово-бойової діяльності військовослужбовців.....	143
Стець Валентина, Баб'як Катерина. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими потребами за «програмою розвитку осіб з інтелектуальною недостатністю.....	153
Сухраменда Євгенія. Активно-діалогічне читання на уроках іноземної мови як чинник розвитку особистісної рефлексії ліцеїстів.....	169
Хавула Роман. Теоретичні підходи до проблеми особистісної амбівалентності в юнацькому віці.....	184
Реферати.....	195
Наші автори.....	211

CONTENTS

Borysenko Zoriana, Gavryshchak Lyubov. The essence and mechanisms of a person's internet-socialization.....	4
Havrylyshyn Taras. Studying the problem of anxiety of high school students in the educational process.....	18
Grynechko Andriy. Features of display of anxiety are as a result of influence of psychotraumatic events on development of personality.....	32
Hrynyk Iryna. Socio-psychological training as a means of students' ethnic tolerance formation.....	45
Dub Vira. The hardiness as a factor for self-realization of students migrants.....	59
Kaut Natalia. Hyperactive child.....	70
Lunov Vitaliy, Rygel Olesya, Posatskyi Oleksandr. The advance sustainability formation in the context of personality life prospects.....	82
Mashchak Svitlana. The parents authority as a condition of harmonious development for teenager person.....	97
Myhalchyshyn Larysa. The formation of personal identity in the adolescence.....	111
Oryshchak Iryna. The problem of becoming a life-long perspective for senior pupils.....	127

Popil Mariia. Psychological analysis of official-military activity of military servicements.....	143
Stets Valentyna, Babyak Kateryna. Correction-development working with special needs children by «The development program of persons with intellectual insufficiency».....	153
Sukhramenda Eugenia. Active-dialogic reading at the lessons of a foreign language as a factor in the development of personal reflexion of the lyceum students.....	169
Khavula Roman. Theoretical approaches to the problem of personal ambivalence in adolescence.....	184
Abstracts	195
Our authors	213

В И М О Г И
до матеріалів фахового наукового видання ДДПУ
«Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка». Серія «Психологія»

Шановні колеги!

Редакція наукового видання «Проблеми гуманітарних наук» Серія «Психологія» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка запрошує науковців до публікації власних наукових розробок, не опублікованих раніше.

Редакція приймає статті, повністю підготовлені до друку в збірнику наукових праць. Статті, оформлення яких не відповідає вказаним вимогам, не приймаються до друку. Статті подаються в електронному варіанті лише в одному примірнику. Редакція залишає за собою право вносити поправки до статей, не змінюючи основного змісту. Відповідальність за цитування та достовірність інформації несуть автори статей.

На електронну адресу romankhavula@gmail.com мають надійти:

1. Стаття, оформлена відповідно до вказаних вимог.
2. Відсканована рецензія доктора наук або кандидата з відповідної галузі, підписана й засвідчена в установленому порядку (для аспірантів та викладачів без наукового ступеня).
3. Інформація про автора (авторів).

Текст статті обов'язково викладається за таким планом:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор;
- виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

Мова публікацій: українська, англійська, німецька, польська.

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ ДО СТАТТІ

1. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word.

2. Орієнтовний обсяг статті: 10-15 сторінок формату А 4.
3. Міжрядковий інтервал: 1,5.
4. Шрифт: Times New Roman, кегль – 14.
5. Абзацний відступ: 1,25.
6. Вирівнювання: по ширині.
7. Розміри полів: усі – 2,5 мм.

ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ

1. Посилання на цитовані джерела подаються у квадратних дужках після цитати. Перша цифра – номер літератури в списку використаних джерел, який подається у статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, 55]; якщо два джерела з посиланням на сторінки: [1, 55; 6, 77–78]; якщо перелік джерел: [1; 2; 3; 4].
2. Слід чітко розмежовувати тире (... – ...) та дефіс (... - ...).
3. Необхідно використовувати однотипні лапки «...».
4. Не допускається створювати абзацний відступ пробілами та клавішею Tab.
5. Не допускається використання переносів.
6. Між ініціалами, ініціалами та прізвищем ставиться нерозривний пробіл.
7. Нумерація сторінок не ведеться.
8. Список використаних джерел бажано не перевищувати 15 позицій.

ПОСЛІДОВНІСТЬ РОЗТАШУВАННЯ МАТЕРІАЛІВ

УДК (розташовується у верхньому лівому кутку, *(визначити УДК за посиланням <http://www.udcsummary.info/php/index.php?lang=uk&pr=Y>*).

Ім'я та прізвище автора (шрифт напівжирний, праворуч, розмір шрифту – 14 пт., через рядок під іменем подається – науковий ступінь, вчене звання, посада, нижче – електронна скринька автора);

Через рядок подається назва статті (великими літерами, напівжирний шрифт);

Через рядок після назви розташовується анотація та ключові слова мовою статті (без слова «анотація», абзацний відступ – 1,25, мінімальний об'єм – 500 друкованих знаків (приблизно 9–12 рядків анотації);

Через рядок подається текст статті (за планом, який прописано вище);

Без пропуску рядка подається Список використаних джерел за алфавітом (нежирний, розмір шрифту – 14 пт.), оформлених відповідно до вимог ВАК;

У наступному рядку після списку використаних джерел подається транслітерація списку використаних джерел із заголовком References. Стиль написання за **Міжнародною психологічною асоціацією (АРА)**.

Через рядок після списку використаних джерел подається анотація російською мовою (обов'язково вказується прізвище та ініціали автора та назва статті) і резюме англійською мовою і ключові слова. **Резюме англійською мовою має бути розширеним (200–250 слів)**. Обов'язковим є переклад ППП автора та назви статті.

Увага! Для уникнення помилок або неточностей перекладу радимо скористатися рекомендованим списком для перекладу наукових ступенів, звань та посад: http://www.psytir.org.ua/upload/journals/Rekomendovanij_pereklad_naukovih_stupeniv_vchenih_zvan_i_posad.docx

ВАЖЛИВО! Прохання робити транслітерацію обираючи ту мову, якою зазначене джерело (українську або російську) аби уникнути кириличних літер у тексті. Сайти, що допоможуть зробити транслітерацію:

<http://ua.translit.net/>

<http://translit.kh.ua/#lat>

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

**Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка**

Серія «Психологія»

ВИПУСК СОРОК ПЕРШИЙ

Головний редактор Надія Скотна

**Редактор серії Роман Хавула
Технічний редактор Ольга Лужецька**

Здано до набору 01.06.2017 р. Підписано до друку 08.06.2017 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура. Times. Наклад 300 прим.
Ум. друк. арк. 13,87. Зам. 268.

Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 5140 від 01.07.2016 р.). 82100, Дрогобич, вул. І. Франка, 24, к. 42, тел. 2 – 23 – 78.