

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА**



**ДІЯЛЬНІСНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ  
ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Монографія

*За науковою редакцією  
С.Д. Максименка*

Київ  
2017

УДК 159.923.2

Д 54

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України (протокол № 9 від 29 червня 2017 р.)*

**Рецензенти:**

**З.О. Кіреєва** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології та психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І.І. Мечникова;

**Л.З. Сердюк** – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології особистості Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

Д 54 **Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі:** монографія / [Колектив авторів: В.В.Бучма, О.В.Гурова, Л.В.Дзюбка та ін..] / за ред. С.Д.Максименка. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 262 с.

ISBN 978-966-194-291-1

Монографію присвячено узагальненню проведення емпіричного дослідження низки конкретних психологічних проявів, що відображують цілісне системне бачення феномену самореалізації особистості в освітньому просторі. Колектив авторів виходив з необхідності визначення системи припущень про різні види емпіричних залежностей, та можливості їх пояснень шляхом аналізу психічних новоутворень суб'єкта діяльності, які відображують феномен самореалізації.

Емпірично досліджено підсистеми психологічних конструктів, з допомогою яких можуть бути проаналізовані особливості ціннісно-смислових, мотиваційно-потребових, інструментальних, емоційно-вольових і рефлексивно-оцінних характеристик діяльнісної самореалізації особистості в освітньому просторі. Встановлено, на основі експериментальної перевірки каузальних гіпотез, наявність і характер причинно-наслідкових зв'язків між характеристиками самореалізації особистості.

Монографію адресовано психологам-науковцям, психологам-практикам, педагогам, соціальним працівникам, студентам вищих навчальних закладів, усім представникам професій типу «людина-людина», а також усім, хто цікавиться проблемою професійного учіння особистості.

**Видано державним коштом. Продаж заборонено.**

Номер державної реєстрації НДР 0114U000602

ISBN 978-966-194-291-1

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017

©Видавничий Дім «Слово», 2017

## Передмова

Коллективна наукова монографія відображає результати науково-дослідної роботи лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології НПАН України імені Г.С. Костюка. Суспільна робота здійснювалась протягом останніх п'яти років і була спрямована на дослідження проблеми діяльній самореалізації в генетичному контексті: методологічному аналізу проблеми та побудови психологічної концепції діяльній самореалізації особистості через з'ясування психологічних закономірностей, чинників та умов її становлення.

Результати праці співробітників відображені в розділах монографії: Самореалізація особистості як фундаментальна проблема психології навчання та розвитку; (Гурова О.В.; Слободяник Н.В.). Освітній простір діяльній опосередкування самореалізації особистості (Бучма В.В., Дзюбка Л.В., Каплуненко Я.Ю. Капустюк О.М., Луньов В.Є., Мар'яненко Л.В., В.В., Мойзріст О.М. Пастушенко В.С., Скуліш Н.Є, Тополов Є.В., Чудакова О.М.); Розвивальний та реабілітаційний потенціал самореалізації особистості (Кесьян Т.В., Пушкарьська Л.П., Терещенко Л.А., Федько В.В.).

Велика дослідницька робота (проведення експериментальних досліджень, збір емпіричного матеріалу, математична обробка емпіричних даних, кількісний та якісний аналіз результатів, добір і підготовка дослідницьких матеріалів до монографії) була здійснена співробітниками лабораторії. В межах теоретичних конструктів наукової концепції лабораторії було проведено низку досліджень, результати яких стали основою теоретичних узагальнень, дозволили розширити уявлення про діяльній самореалізацію особистості в освітньому просторі.

Так, в межах першої частини роботи вивчалась проблема особистісного становлення молоді людини в освітньому просторі (Слободяник Н. В.); проаналізована проблема проявів внутрішньої конфліктності в діяльній самореалізації особистості (Гурова О.В.).

В межах другої частини дослідницької колективної праці вивчалась проблема особливостей становлення самореалізації підлітків в освітньому просторі школи (Дзюбка Л.В.); досліджена проблема самореалізації особистості учнів в процесі навчально-пізнавальної діяльності (Мар'яненко Л.В.); розкрита тема: «Психологічні особливості процесу самопрезентації та мотивації її прояву у молодших підлітків в умовах діяльній самореалізації особистості в освітньому просторі» (Капустюк О.М., Пастушенко В.С.). Досліджувалася проблема: «Самосприйняття Я-тілесного як основи діяльній самореалізації в підлітковому віці (Мойзріст О.М.). Проаналізована проблема психологічних особливостей проявів дитячої агресивності та її профілактики в умовах діяльній самореалізації особистості в освітньому просторі. (Тополов Є.В., Капустюк О.М.). Також вивчалась проблема особливості формування комунікативної здатності підлітків як умови їх особистісної самореалізації (Бучма В.В.); розкрита тема: «Мотиваційна основа діяльній самореалізації старшокласників в процесі навчання (Скуліш Н.Є.). Глибоке теоретико-

емпіричне вивчення дістала проблема когнітивної детермінації як ресурсу самореалізації особистості в навчальній та професійній діяльності (на прикладі становлення професійного мислення). (Луньов В.Є., Чудакова О.М.); визначені практичні аспекти оптимізації соціального інтелекту у студентів соціономічного профілю. (Каплуненко Я.Ю.).

В межах третьої частини колективної праці досліджувалась тема: «Формування прагнення до саморозвитку у студентів-психологів як фактору запобігання невротичних розладів їхньої особистості» (Терещенко Л.А.), також розкрита проблема психологічних особливостей самореалізації вчителів як чинника подолання невротичних розладів учнів (Кесьян Т.В.); аналізувалась тема психологічної реабілітації дітей з вадами слуху (Пушкарська Л.П.). Здійснено дослідження почуття власної гідності молодших школярів у руслі діяльнісної парадигми. (Федько В.В.).

## ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Монографія «Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі» (14 д.а.) присвячена актуальній проблемі, яка розглядається в парадигмі діяльнісного саморозвитку особистості з виокремленням феномену самореалізації в якості системоутворювальної складової, «вищої потреби особистості», «вершинного» результату саморозвитку, самоздійснення зрілої, дорослої людини.

Експериментально досліджуються форми прояву, види, структурні характеристики та умови самореалізації особистості в різних видах освітньої діяльності. В роботі аналізується низка теоретичних гіпотез, що конструюють складові частини загальної проблеми самореалізації.

Гіпотеза експериментально-дослідної роботи полягає в тому, що реалізація людиною власних буттєвих цінностей та смислу свого існування в освітньому просторі, відповідно до внутрішнього світу особистості, її глибинних інтересів, ціннісних орієнтацій та установок здійснюється через власні зусилля, спів діяльність і співтворчість з іншими людьми, соціумом і світом, через успішне опанування рольових функцій в різних формах діяльності, що конструюють освітній простір.

В монографії системно подано теоретичний аналіз і результати експериментальних досліджень проблеми, із сучасних методологічних позицій розглянуто проблеми джерел та рушіїв психічного розвитку і розвитку особистості. Реалізація розробленої стратегії експериментального дослідження дозволила вивчити процеси самореалізації в розвитку, шляхом аналізу її ціннісно-смислових, мотиваційно-потребових, інструментальних, емоційно-вольових і рефлексивно-оцінних характеристик, визначенні форм прояву, видів, структурних складових та умов самореалізації особистості в різних видах освітньої діяльності, системи новоутворень суб'єкта діяльності в освітньому просторі.

Емпіричним шляхом підтверджено гіпотезу щодо взаємовпливу самореалізації і конструктивної самодетермінації. Розглядаються змістові й процесуальні характеристики та операційні показники самореалізації особистості в їх взаємному співвіднесенні. Подаються діагностичні критерії, що відображують особистісний розвиток і корелюють із самореалізацією особистості. Одержані дані свідчать про великі можливості даної дослідницької стратегії в плані отримання значущої наукової інформації відносно джерел і причин розвитку самореалізації. В роботі презентовано систему психологічного супроводу процесу самореалізації особистості, що включає діагностичні, розвивальні та корекційні методи.

Змістовний аналіз даної проблеми має незаперечну практичну значущість. З одного боку окреслені концептуальні основи допоможуть глибше зрозуміти психологічні механізми самореалізації, а з іншого, на підставі експериментальних даних та методичних рекомендацій, висвічується новий ракурс у вирішенні головної практичної проблеми освіти – всебічного розвитку особистості в освітньому просторі.

## ЧАСТИНА І.

### САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТКУ

Н.В. Слободяник

### ОСОБИСТІСНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

**І. Освітній простір як базове середовище розвитку людини.** У центрі уваги сучасних досліджень є розвиток людини як особистості, яка виступає одночасно як головний критерій ціннісно-смиислового стану розвитку суспільства, так і основний важель його подальшого прогресу. Динамізм та глобалізм, притаманні сучасному світу, обумовлюють зростання соціальної ролі людини, інтелектуалізацію її праці, швидке опанування змінами у техніці і технологіях – все це формує новий соціальний запит на розвиток людського потенціалу країни, генерацію нового покоління українців: людей з інноваційним типом мислення, інноваційною культурою, гнучним стилем поведінки та новою патріотичною мотивацією, здатних жити і працювати в умовах соціально-економічних трансформацій. У цій ситуації освіта, як базове розвивальне середовище, покликане вирішити найважливіше стратегічне завдання – забезпечити підготовку молодшої людини до життя і діяльності у ХХІ столітті, сформувати патріота і конкурентоспроможного громадянина, тим самим – конкурентоспроможну європейську Україну.

Ідеться не просто про те, щоб формувати носія знань, – це, передусім, – радикальна гуманізація освіти, посилення особистісного виміру в освітній практиці – орієнтація на людину: на педагогів та учнів як повноправних суб'єктів системи освіти; основою навчання – рівноправний діалог між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. Нова освітня ідеологія передбачає переорієнтацію з інформаційного типу освіти на особистісно зорієнтований. Сьогодні довелось, що така функція освіти як отримання і засвоєння знань не може бути єдиною, а тим більше основною. Поряд із нею «проростає» інша – «навчання навчатися», тобто набування вмінь і навичок, оволодіння новою інформацією та її ефективного застосування на практиці впродовж життя. «З способу просвіти індивіду освіта перетворюється у механізм розвитку культури, суспільства і людини. Розвивальна функція освіти стає визначальною: вона перетворюється у «генетичну матрицю» суспільства, виступає простором особистісного розвитку кожної людини» [10, с. 27]

Розглядаючи освіту в якості потенційного джерела соціальних змін і можливої трансформації суспільства, вона повинна готувати людину інноваційного типу, здатну сприймати змінність як суттєву складову власного способу життя та бути готовою до виконання інноваційної діяльності.

Орієнтація на досягнення не лише предметних освітніх результатів, а перш за все на становлення особистості учня (студента) максимально наближає навчання і виховання до розкриття і реалізації ним свого особистісного потенціалу, до розвитку сутнісних сил і можливостей.

Існуючі соціальні зміни у системі освіти змінюють не лише її загальну архітектуру, а й сенс. Її зміст вбачається як необхідна умова для особистісного самовираження і самоствердження, як можливість найбільш повно відповідати природі свого «Я», тобто допомагати учневі (студентові) активізувати те, що у них закладено, а не навчати їх того, що придумано кимось раніше, апріорно. Такий підхід відкриває найконструктивніший шлях до саморозвитку і самореалізації особистості. У світлі цих тенденцій гостро постає проблема формування в освітньому середовищі навчальних закладів, які розвивають особистість учня (студента) як суб'єкта освітнього процесу.

З позицій особистісно зорієнтованого підходу до освіти, з переходом до толерантної педагогіки постулюється, що засадничими функціями освітнього середовища є забезпечення можливості розвитку унікальних особистісних якостей тих, хто навчається, їхньої активності, творчих здібностей, відповідальності за своє особисте життя і майбутнє професійне, смислової сфери, спрямованості особистості тощо. За В.І. Слободчиковим, зміст та склад освітнього середовища задається двома полюсами – предметність культури і внутрішній світ, сутнісні сили людини – в їхньому взаємопокладанні в освітньому процесі [21].

**II. Розвиток особистості учня (студента) – пріоритетна якість вітчизняної освіти.** Принципово нові національні потреби передбачають докорінне реформування освіти в Україні з метою забезпечення її якості. Дотепер розбудова національної освітньої системи не супроводжувалася достатнім усвідомленням пріоритету якісної освіти, яка формує самостійність і самодостатність людини, здатність діяти автономно і відповідально, ефективно поповнювати та, головне, творчо застосовувати набуті знання та вміння. Сутність та багатоаспектність поняття «якості», має важливі показники, критерії і виміри, зокрема: відповідність заявленої освіти її призначенню, головній меті, сутності; розбудова структурного освітнього простору за рівнями, орієнтацією, галузями; запровадження класифікації та кодифікації освітніх програм і відповідних освітніх досягнень (класифікацій і ступенів); відповідність освітньої діяльності змісту освіти прийнятним стандартам та їхнє науково-методичне забезпечення. Як наслідок, недостатньою якістю вітчизняної освіти стурбоване українське суспільство, про що свідчить вивчення громадської думки. Майже половина з опитаних громадян України вважає якість української освіти посередньою, а чверть – низькою і лише близько десяти відсотків – високою. Тривожним є той факт, що недоступною якісну освіту вважає вдвічі більше наших співвітчизників, ніж доступною.

Усе це обумовлює необхідність побудови освітнього середовища як багатовимірного простору, в якому розвиток зрілої особистості є пріоритетним критерієм надання якісних освітніх послуг. Новий вимір освіти – це, з одного

боку, розуміння особистості як нової соціокультурної форми існування психіки, що являє собою неподільну єдність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, поведінки і саморегуляції. З іншого боку, освіта виступає як механізм соціогенезу, а її варіативність є «способом розширення можливостей компетентного вибору особистістю життєвого шляху і саморозвитку» (за О.Г. Асмоловим). Якісна освіта має створити максимально широку палітру потенційних освітніх шляхів, уможливлуючих розвиток через набування якісно нових меж і властивостей, через зростання самосвідомості і різних форм активності, через свідому діяльність, спрямовану на оволодіння соціальними та індивідуальними компетентностями, через саморозвиток.

За такого розуміння методологічною основою визначення сутності якості освіти можуть бути принципи:

- цілепокладання, який передбачає ієрархію цілей, психолого-педагогічну конкретизацію, інструментальність;
- психолого-педагогічне проектування процесу досягнення поставленої мети;
- системного підходу при здійсненні вибору характеристик якості, систематизація чинників впливу на шкільному, регіональному та державному рівнях;
- вимірюваність результату відповідно до нормативних вимог, соціальним та особистісним очікуванням;
- особистісної орієнтації, яка передбачає спрямованість на виявлення у навчальному предметі особистісного змісту.

Дотримання цих принципів уможливить конструювання таких освітніх моделей, які відобразатимуть цілісний вимір особистісного й освітнього, центром якого стає учень (студент), а важлива функція вчителя (викладача) – вміння сприяти йому не лише в ефективному і творчому опануванні інформацією, а й у розвитку себе як активно діючої особистості, якій притаманне критичне осмислення засвоєного.

Нині проблема становлення і розвитку особистості у жодній мірі не втратила своєї гострої актуальності, вона як і раніше є однією з ключових і найбільш складних проблем, над якою «б'ється» не одне покоління вчених психологів, педагогів і філософів. Проведений аналіз наукових підходів дозволив виявити, що попри наявні незначні розбіжності між собою вони не суперечать і не взаємовиключають один одного, а лише поглиблюють і розширюють уявлення про складність і багатогранність даного процесу. На думку більшості вітчизняних і зарубіжних дослідників, розвиток особистості розглядається як єдиний процес, детермінований історичними умовами суспільного життя, результат взаємодії біологічного і соціального в індивідуальному розвитку людини [26].

У вітчизняній науці є аксіоми, серед яких існує твердження про те, що особистість не може жити, не розвиваючись. Розвиток є основним способом її існування впродовж життя [1,11,20].



На думку С.Л. Рубінштейна, процесуальність є основною характеристикою психічного. Психіка завжди існує у формі процесу – безперервного, гнучкого, мінливого. Психічне як процес передбачає не пасивний плин якогось змісту, а особливу психічну активність суб'єкта, спрямовану на світ, на визначення значущого і незначущого в ньому, на аналіз і синтез.

Розвиткові притаманні специфічні закони, що характеризують внутрішню логіку його становлення. «Особистість у розвитку – це поступово глибша індивідуалізація, дедалі виразніша своєрідність, відособленість від зовнішніх впливів, які мало-помалу втрачають першочергову значущість» [25].

У сучасній психології проблема розвитку особистості розглядається як складова частина розвитку людини у цілому або її «інтегральної індивідуальності»; являє собою «особливе сполучення внутрішніх процесів розвитку до зовнішніх умов»; визначається мірою власної активності людини, оскільки «особистість – це суб'єкт свого власного розвитку, який постійно перебуває у пошуці і побудові тих видів діяльносного ставлення до світу, в яких можуть найбільш повно проявитися і розвинути унікальні потенції конкретного індивіду [26]. На думку С.Д. Максименка, особистісний розвиток являє собою складний, багатофакторно обумовлений процес набуття індивідом новоутворень у площині власної діяльносної активності [16]. Поява цих новоутворень і означає розгортання, ускладнення особистості в цілому, виводячи її на якісно новий рівень функціонування. М.В. Папуча вважає, що особистісний розвиток – це явище, яке поєднано з підвищеними вимогами до суб'єкта розвитку, значними труднощами, і його акт часто являє собою дійову життєву драму людини [17].

Загальновідомо, що особистість розвивається у зв'язку із появою суперечностей в її житті, які розв'язуються завдяки виконуемій нею діяльності, що призводить до утворення нових властивостей і якостей особистості, то навчання у даному контексті виступає не просто як один із видів діяльності, а як універсальна технологія розвитку і саморозвитку людини. Центральним поняттям якої стає поняття «навчального завдання» як завдання на самозміну самого суб'єкту [29].

Навчальна діяльність виступає тією діяльністю, яка повертає учня до самого себе, вимагає від нього рефлексії, оцінки того, «ким я був» і «ким став». Найголовніше у навчальній діяльності – це поява ставлення до себе як до суб'єкта учбової діяльності, яке може розглядатися як особливе емоційно-ціннісне усвідомлення і прийняття себе як активного, ініціативного та відповідального початку (як інтегруючої інстанції) своїх психічних властивостей щодо активного перетворення умов учбової діяльності. Воно включає: по-перше, раціональне ставлення до себе як до суб'єкта учбової діяльності (образ себе – суб'єкт учбової діяльності); по-друге, емоційно-ціннісне ставлення до себе (переживання та оцінка власної значущості як суб'єкта учіння, що утворює рефлексивне Я учня); по-третє, діяльносне Я, що здійснює контролюючі та регуляторні дії на всіх етапах учбової діяльності. В

результаті взаємодії вказаних компонентів між собою та разом з потребо-мотиваційною особистісною структурою ставлення до себе як до суб'єкта учбової діяльності вони здатні включатися у процеси діяльнісної та особистісної саморегуляції, додатково стимулюючи розвиток особистості учня (студента) та його суб'єктності.

Кожна з підструктур ставлення до себе як до суб'єкта учбової діяльності виконує певні функції, забезпечуючи його цілісність та відносну стабільність:

1) конструктивна або функція розвитку, що забезпечує породження нового смислу Я – суб'єкт учбової діяльності, що призводить до розвитку когнітивно-смислової сфери суб'єкта. У випадку усвідомлення невідповідності між характером самоствавлення до себе як суб'єкта та реальними успіхами у навчальній діяльності може спостерігатися зниження соціальної адаптації, прийняття себе як нездібного та пасивного учня тощо;

2) захисна або функція підтримання стабільності самоствавлення як до суб'єкта учбової діяльності захищає учня (студента) від негативних переживань внаслідок можливого зниження рівня суб'єктності. В основі цієї функції знаходиться актуалізація потреби у самоототожненні.

Отже, з одного боку, ставлення до себе як до суб'єкта учбової діяльності захищає учня від деструктивних тенденцій, натомість з іншого – перешкоджає самозміні, а значить саморозвитку. Завдання психологів і педагогів, які працюють в освітній галузі, всіляко сприяти розвитку у підопічних ставлення до себе як до суб'єктів учбової діяльності шляхом гармонізації окремих його аспектів на основі новоутвореного смислу Я – суб'єкт учбової діяльності за рахунок врівноваження зазначених функцій.

Таким чином, проблема розвитку особистості вже тривалий час виступає у вигляді цінності та мети в освітньому просторі. Проте, наявна недостатня розробленість методологічних основ організації освітнього процесу, яка б сприяла особистісному зростанню учнів (студентів) у навчальній діяльності. Це й обумовлює необхідність більш детального вивчення проблеми. А також знаходження шляхів і засобів її зміни з метою покращення якості надання освітніх послуг.

Забезпечення якісної освіти – мета сучасної освіти, яка передбачає створення сприятливих умов для розвитку особистості кожного учня (студента). Не декларация, а реальне втілення в освітній процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії дозволить у значній мірі оптимізувати особистісний розвиток вихованців, активізувати їхній особистісний потенціал.

Проголошення в останній час ідеї особистісної орієнтації в освіті потребує пошуку дієвих психолого-педагогічних технологій, які спрямовані саме на побудову (моделювання) розвивального образу життя, різних навчальних та виховних середовищ, у межах яких позитивні особистісні зміни відображають передусім ставлення здатності до відкритого прояву індивідуальності учня (студента), розвиток уміння пізнавати та інтерпретувати світ самостійно, приймати й реалізовувати власні рішення. Педагог при такому розумінні сенсу нового освітнього простору перетворюється у соціального

архітектора образу життя молодій людині, який у процесі співробітництва з учнями (студентами) допомагає йому знайти свою дорогу до саморозвитку, до пробудження і реалізації свого особистісного потенціалу.

Відповідно до такого підходу, на перший план виходять активні методи навчання та особистість вчителя (викладача) й учня (студента). Основним стає не просто трансляція інформації (це зараз робиться «автоматично» завдяки «технологічному» чиннику та комп'ютерній техніці), а самоактивізація і саморозвиток особистості учня і вчителя. У такій ситуації педагог вже працює як педагог-психолог, де основним інструментом стають не методи передачі інформації чи фасилітативна функція, а духовно-професійна особистість самого вчителя (викладача), який застосовує методи активізації особистості учня (студента), що стає можливим лише у психолого-педагогічному діалозі – безпосереднім (з педагогами, співучнями тощо), опосередкованому (з авторами творів, підручників) і внутрішньому.

Надання переваги в освітньому процесі діалогічній стратегії створює умови для розширення простору свободи для учнів та студентів як суб'єктів навчання. Прийняття школярем (студентом) учбової задачі здійснюється тут не через його включення у пошук її однозначного вирішення («підстановка відповіді»), а шляхом її творчого переосмислення кожним учнем, яке ґрунтується на його власному життєвому досвіді. Результатом стає формулювання суб'єктом учіння свого власного питання як особистісно значущого. Сенс діалогічної стратегії полягає у постійному відтворенні ситуації «вченого незнання» (замість оволодіння єдиним алгоритмом вирішення учбової задачі як типової). Сміисловою вагою й особистісною цінністю наділяється індивідуальний шлях до розв'язання учбової задачі, ситуації тощо.

За таких умов освітнього процесу його суб'єкти опиняються у «напруженому» полі смислової взаємодії, яке створює основу для подальшого розвитку, актуалізації ресурсів саморозвитку, виявляючи й оптимізуючи особистісні можливості. Л.С. Виготський написав про це: «Лише тоді, коли особистість оволодіває тією чи іншою формою поведінки, вона піднімається на вищу сходинку свого розвитку» [9, с. 316].

**III. Проблема особистісного становлення учнівської та студентської молоді: особистісно зорієнтований підхід.** В історичному русі нашого суспільства існували різні тенденції в організації освіти та характерні вимоги, що висувалися до зростаючої особистості. Сьогодні на зміну домінуючої впродовж багатьох десятиліть тенденції розглядати особистісний розвиток як похідну від зовнішніх детермінант, і передусім від організації цілеспрямованого освітнього процесу, дедалі рішуче вкорінюється ідея особистості як суб'єкта активних дій. Це суттєво позначається на освітніх пріоритетах: місце традиційної навчально-дисциплінарної моделі заступила особистісно зорієнтована, яка заявила про себе підсиленням уваги до проблем особистісного потенціалу учня (студента) [18, 15, 5].

Пріоритетом особистісно зорієнтованої освіти є визнання учня (студента) головною діючою фігурою навчально-виховного процесу. Якщо у центрі уваги

опиняться не який-небудь середньостатистичний (найчастіше умовний) учень, а кожний школяр, який розглядається як особистість у всій своїй унікальності, то змінюється вектор руху: не від педагогічних впливів до учня, а від самого учня, який вибірково ставиться до цих впливів, не применшуючи при цьому ролі вчителя як організатора цього руху [30].

Навчання – звичайно, важливе джерело становлення суб'єктного досвіду, але далеко не єдиний. За умов такого підходу змінюється уявлення про освітнє (соціокультурне) середовище. Враховуючи те, що освітнє середовище – це спеціально організований простір для опанування різними видами і формами людської діяльності, то саме у ньому учень (студент), оволодіваючи знаннями, досвідом спілкування, досвідом емоційно-ціннісного ставлення до світу, вчиться не протистояти йому в ролі відчуженого від нього «дізнавача», а вчиться розкривати себе світу, з яким внутрішньо взаємопов'язаний. Таке освітнє середовище стає по-справжньому розвивальним, яке не нав'язує дитині шлях розвитку, а надає можливість самій визначити траєкторію індивідуальної еволюції свідомості.

В умовах переходу до нової освітньої парадигми складаються передумови для впровадження саме особистісно зорієнтованого підходу в освіті, якому властиві наступні ознаки:

- *мета*: сприяти становленню і розвитку особистості учня (студента);
- *основні засоби*: актуалізація, фасилітація, організація мислєдіяльності, проблематизація, проектування;
- *способи спілкування*: співробітництво, розуміння, визнання і прийняття іншого, колективна мислєдіяльність;
- *ставлення до учня*: як до повноцінного партнера на основі співробітництва.

Підкреслимо ще раз, що основне завдання особистісно зорієнтованої освіти – це розкриття суб'єктних цінностей і смислів, які виступають пріоритетним напрямом розвитку особистості. За О.М. Леонтьєвим, відкриття смислу є детермінантою розвитку особистості. Досліджуючи структуру людської діяльності, вчений показав, що смисли є результатом відображення суб'єктом взаємин, які існують між ним та його діями; відношення мотиву до мети породжує особистісний смисл, тобто, породжуючись в діяльності, смисли стають одиницями людської свідомості. Так, поняття смислу було винесено зі сфери свідомості і привнесено у сферу життєдіяльності суб'єкта. Численні факти дозволили вченому дійти висновку про те, що смисл – нестійке особистісне утворення, а його динаміка обумовлена динамікою діяльності суб'єкта. Смисл, так як він є, не може зв'язати свідомість із зовнішнім світом; реально цю функцію виконує діяльність, яка хоча й спрямовується смислом, однак здійснюється реально у зіткненні з предметом в його об'єктивних та стійких властивостях. «Смисл належить не предмету, а діяльності. Лише в діяльності предмет виступає як смисл» [12, с. 206].

За такою логікою, вагомою умовою успішного учіння є знаходження особистісного смислу, який виступає, як представлено вище, безпосередньою

внутрішньою спонукальною силою, детермінантою активності суб'єкту. Знайти (відкрити) смисл означає оцінити, зрозуміти суб'єктом отриманого результату (навіть проміжного) своїх дій, співвіднести його із вагомим для себе мотивом дій. Іншими словами, функціональне призначення особистісного смислу – це уможливлення чіткого усвідомлення суб'єктивного значення тих чи інших обставин, дій для особистості у її життєдіяльності.

У даному поясненні одразу слід наголосити на істотній відмінності у функціях суб'єктивного значення об'єкту та його смислу. Суб'єктивне значення слугує для *пізнавального орієнтування* в навколишній дійсності. Чим краще відображувані значення певних реально існуючих об'єктів віддзеркалюють їхній наявний стан, тим досконалішим є зазначене орієнтування, що, у свою чергу, виступає передумовою успішного досягнення цілей, які поставив перед собою суб'єкт. Що ж до смислів, то вони мають іншу функцію – забезпечити *ціннісне орієнтування* суб'єкта, а отже – те, які саме цілі він схильний переслідувати та який обсяг ресурсів витратити на їхнє досягнення.

Знаходження (відкриття) смислу, а тим більше його творення є не лише сутнісним критерієм розвитку особистості, але й фундаментальним атрибутом суб'єктності. «Суб'єктність – змістовно-дійова характеристика активності, яка підкреслює інтенціональність суб'єкта» [24, с. 223]. За В.І. Слободчиковим та Є.І. Ісаєвим, «суб'єкт – людина як носій (ініціатор, творець) предметно-практичної діяльності і пізнання; становлення суб'єкта є процесом опанування індивідом власним духовним життям [23]. Варто у цей перелік ще додати і відкриття для себе смислів.

Іншими словами, виявлена власна активність учня (студента) під час навчання відображає його активну позицію щодо навчальної діяльності, його здатність бути ініціатором перетворень як у самій діяльності, так і себе в останній. Тому, суб'єктну активність розглядають як одну з базових умов розвитку особистості. Активність суб'єкта полягає в тому, що він, по-перше, сам знаходить смисл своєї життєдіяльності, змінює або створює умови для неї, а по-друге, сам змінюється під впливом своєї діяльності та знайдених у ній смислів.

З вище представленого чітко видно, розвиток особистості передбачає породження нових смислів. У свою чергу «смисл породжується реальними відношеннями, що пов'язують суб'єкта з навколишнім світом. Наскільки унікальною є система зв'язків суб'єкта з цим світом. Настільки ж унікальною та індивідуальною є його система смислів... Виділення у життєвому світі суб'єкта провідних смислових атрибутів, які постають в подальшому смислотвірним підґрунтям його життєдіяльності, здійснюється на основі індивідуально-неповторних актів смислопородження» [13, с. 22].

Смислотворення у традиційному розумінні є процесом породження (знаходження, відкриття) смислу від провідних, смислоутворювальних, «ядерних» смислових структур до поодиноких, похідних до конкретної ситуації, що розгортається у діяльності; від мотива до мети і умов діяльності (за О.М. Леонтьєвим). Це є опредметнення актуальних потреб, в результаті якого

предмет стає мотивом діяльності, набуваючи відповідного смислу. Це і процеси ситуативного розвитку мотивації, в яких формується система смислової регуляції діяльності, забезпечуюча реалізацію її мотиву. Це і забарвлення у свідомості особистісним смислом різних фрагментів образу світу, які виступають як цілі або умови здійснення діяльності.

Особливо важливим для учнівської та студентської молоді, на який припадає відповідно ранній юнацький вік (15-18 років) та юнацький вік (18-23 років) – це пошук власних смислів та засвоєння способів їх відкриття. Особливою сензитивністю щодо вищевказаного вирізняється ранній юнацький вік або старший шкільний вік.

Характерним для старшокласників є їхня особлива соціальна ситуація розвитку (Л.С. Виготський, Л.І. Божович), на яку, з одного боку, продовжують впливати проблеми, успадковані від підліткового етапу, – власно вікова специфіка, право на автономію від дорослих, проблеми взаємин з однолітками і дорослими, шкільна успішність тощо. З іншого боку, перед ними постають завдання життєвого самовизначення.

Не випадково вчені пов'язують перехід від підліткового до раннього юнацького віку з різкою зміною внутрішньої позиції, яка полягає в тому, що спрямованість у майбутнє стає мотиваційною домінантою і проблеми вибору професії, подальшого життєвого шляху знаходяться у центрі уваги, інтересів, планів юнаків. «Усвідомлення свого місця у майбутньому, своєї життєвої перспективи» Л.І. Божович вважала центральним моментом психічного і особистісного розвитку у цьому віці [6, с. 34].

Провідна діяльність старшокласників – навчання у школі, проте воно набуває рис вибірковості, усвідомленості, відповідальності за її процес і результати. Навчання у школі доповнюється отриманням освіти у різних навчальних закладах, самоосвітою. Мотиви учбової діяльності набувають практико-орієнтовану спрямованість. Відбуваються помітні зміни у становленні старшокласника як суб'єктів діяльності – це рух від суб'єкта навчальної діяльності до суб'єкта учбової діяльності. В якості суб'єктів учбової діяльності учні здатні до побудови і реалізації учбової діяльності на будь-якому предметному матеріалі, до розвитку і перетворенню учбової діяльності відповідно до змін освітньої ситуації, до побудови програм самоосвіти і саморозвитку.

Юність – це час вибору життєвого шляху, робота з обраної спеціальності (пошук її), навчання у вузі, створення (планування) сім'ї тощо. У зв'язку з цим змінюються до юнаків вимоги і умови, в яких відбувається становлення їх як особистостей: вони повинні бути готовими до праці, до сімейного життя, до виконання громадських обов'язків (І.О. Кон).

На думку В.І. Слободчикова, юність є завершальною стадією щабля персоналізації. «Головні новоутворення юнацького віку – саморефлексія, структурування внутрішнього світу, усвідомлення власної індивідуальності, поява життєвих планів, готовність до самовизначення, установка на свідому

побудову власного життя, поступове вrostання у різні сфери життя» [23, с. 311].

Провідна діяльність юнаків – навчально-професійна; основний її мотив – прагнення придбати професію. Учбова діяльність студентів у навчально-професійній ситуації розвитку набуває характеру пошуково-дослідницької діяльності. Домінуючого значення під час навчання набувають процеси самостійного отримання знань. Самосвіта висуває підвищені вимоги до внутрішніх, суб'єктних можливостей студентів, до їхньої здатності щодо самоорганізації, саморегуляції поведінки.

У цьому віці триває становлення суб'єктності у наступних площинах:

- суспільних взаємин через індивідуалізацію суспільного інвентаря цінностей відповідно до особистісної системи смислів і цінностей;
- навчально-професійної діяльності через індивідуалізацію нормативної структури певної діяльності – у всіх атрибутах її здійснення (у проектуванні, організації, управлінні, реалізації і у рефлексивній оцінці її результатів).

Також завершується формування світогляду, який у цей віковий період пов'язаний з рішенням смисложиттєвих проблем. Фокусом всіх світоглядних проблем – проблема сенсу життя; поява кризи, суть якої у розриві, розбіжності освітньої системи і системи дорослішання, з її відповідальними і складними завданнями; у розриві між системою ідеальних уявлень про своє життя і реальними перспективами та можливостями актуалізуватися, самореалізуватися в існуючому світі.

Прагнення пізнати смисл являє у цьому віці фундаментальну мотиваційну силу особистості. Свого часу В. Франкл зазначав, що прагнення знайти смисл – первинна сила у житті людини... Цей смисл є унікальним і специфічним для кожної людини, і може бути здійсненим лише нею самою [27]. Пошук сенсу життя – це не просто інтелектуальна операція, це активна вільна і відповідальна діяльність особистості. Смисл саме знаходиться (відкривається) і цю просту істину має засвоїти юнацтво. В. Франкл виокремив декілька способів відкриття смислу:

*I спосіб* відкриття смислу полягає в активній зацікавленій та творчій діяльності. Тут важливим є не стільки створення принципово нового, скільки причепність до справи та прагнення зробити її якнайкраще. Для учнівської та студентської молоді такою діяльністю може бути навчання. За даними вчених, у деяких юнаків виникає різка зміна ставлення до навчання, що неодмінно позначається на покращенні академічної успішності. Пояснюється це тим, що завдяки самоактивності учнів/студентів, навчання входить у нові зв'язки з життєвими планами та іншими структурами, а отже їхня академічна успішність переживається ними як дійсний смисл.

*II спосіб* – полягає у ціннісних переживаннях юнаків, серед яких найважливішими є любов і страждання. Для юнаків переживання любові є одним з сутнісних новоутворень. Завдяки цьому почуттю вони мають змогу рухатися, відкриваючи нові смисли, у глибини власного духовного ества під впливом внутрішнього світу іншої (коханої) людини. Ще однією гранню

смислу любові є вміння побачити потенційні можливості коханої людини і домогти їй їх розвинути.

*III спосіб* – полягає у зайнятті твердої й визначеної позиції щодо обставин життя, які не можна змінити (власна хвороба або близьких людей, складні матеріальні та соціальні умови, які накладають вагомі обмеження на майбутнє тощо). Важливим є усвідомлення того, що це все – твоє життя і потрібно жити за будь-яких обставин, знаходячи сенс і за таких умов життя.

*IV спосіб* відкриття смислу полягає у переживаннях минулих подій життя. Усвідомлення і аналіз того, що відбулося, відкриває нові обрії і напрями життя. Також подібні переживання сприяють укоріненню особистості в житті.

*V спосіб* пов'язаний з релігійністю. Дійсна, а не показна віра дозволяє молодій людині відкрити справжній сенс життя та керуватися ним упродовж всієї своєї життєдіяльності.

Засвоєння вказаних способів відкриття смислу є важливим для юнаків. Всі вони можуть бути ними використані, але для цього необхідна спеціальна педагогічна робота педагогів, психологів з юнацтвом, бо за браком досвіду вони може не знайти цих способів, навіть попри свої прагнення до нього.

Власне спрямованістю на визнання індивідуальності учнів/студентів, створення необхідних і достатніх умов для їхнього розвитку вирізняється особистісно зорієнтований підхід. У просторі ідей цього підходу мета діяльності педагога – забезпечення умов розвитку і саморозвитку особистості, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей, у найбільш повному розкритті її можливостей і здібностей.

А. Ейнштейну належать слова: «Я ніколи не вчив своїх учнів; я лише створював умови для того, щоб вони навчалися». Технологізація особистісно зорієнтованого освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання навчальних текстів, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчальних діалогів, форм контролю за особистим розвитком учня/студента у ході оволодіння знаннями. Це дозволяє тим, хто навчається якомога повніше розкривати і актуалізовувати свій особистісний потенціал.

Реалізація особистісного принципу в освіті, створення у педагогічній практиці умов для становлення особистості учня (студента) передбачає, насамперед, відкриття ним такого особистісного смислу як самоактуалізація – мотиваційна основа саморозвитку, яка полягає у збереженні і розвитку самого себе, у максимальному виявленні кращих якостей власної особистості (за К. Роджерсом).

**IV. Самоактуалізація – магістральна якість особистісного розвитку.** Вітчизняній традиційній школі, зокрема і вищій, сьогодні бракує психологічно обґрунтованого науково-методичного забезпечення, необхідного для ефективного процесу самоактуалізації юнацтва. Слід відмітити, що існуючі дослідження відомих психологів і педагогів-гуманістів, зокрема А. Маслоу, К. Роджерса, Г.О. Балла, Є.Є. Вахромова, І.А. Зязюна, С.Д. Максименка та ін., висвітлюють виняткову роль процесу самоактуалізації у житті людини



переважно у загально-психологічному плані, не торкаючись конкретних особливостей самоактуалізації учнівської та студентської молоді в освітньому процесі, особливо у контексті детермінації ними характеристик особистісного становлення і смислоутворення. Разом з тим на сучасному етапі існують реальні можливості для теоретико-експериментальної психолого-педагогічної розробки проблеми самоактуалізації як умови особистісного становлення, на основі ідей особистісно зорієнтованого підходу до проблеми життєвого та професійного самовизначення і самопроектування учнівської та студентської молоді.

Нагадаємо, що теорія самоактуалізації є ключовим елементом гуманістичного напрямку в сучасній психології і педагогіці. Основна ідея цієї теорії містить положення по те, що осмислене прагнення людини до максимально можливого розкриття свого потенціалу та його реалізація у практичній життєдіяльності на благо суспільства є необхідним чинником повноцінного розвитку людини як особистості.

Джерело процесу самоактуалізації пов'язано із змінами у механізмі життєдіяльності людини, із виникненням здібності перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного використання. Найчастіше це явище вивчається у наступних аспектах: «як мотив (тенденція особистості)», як процес (механізм самореалізації), як ситуація (переживання цінностей існування), як результат (особистість, яка саморозвивається)» [7, 3, 14].

Більшість дослідників роблять акцент на мотиваційному аспекті, який визначає прагнення людини до повного розкриття своїх особистісних якостей. Як механізм розвитку особистості, самоактуалізація визначає перехід потенційних можливостей людини в актуальні. Цей механізм включає у себе *змістові* та *процесуальні* компоненти. Змістові компоненти визначають певні особливості, які є потенційними, якщо не реалізуються суб'єктом у певних видах діяльності. Процесуальні компоненти вказують на ті дії, які активізують, виявляють певні здатності і здібності особистості.

Самоактуалізація (від англ. *self-actualization*, *self* – особистість, яка одночасно здійснює дію та випробовує її на самій собі, *actualization* – дія із здійснення чогось практичного), отже – практичний аспект діяльності, вчинку, дії людини, що спрямовані на виконання життєвої мети. В.В. Рибалка виокремив ряд особливостей, які притаманні самоактуалізації:

- кожна дія та діяльність суб'єкта повинна завершуватися конкретним результатом;
- об'єкт, на який спрямовано діяльність, і суб'єкт цієї діяльності співпадають;
- суб'єкт як джерело активності, може реалізовувати дію самостійно, без сторонньої допомоги [19].

Як стверджує вчений процес самоактуалізації може відбуватися у різному віці, на різних рівнях і в різних видах діяльності людини. «За такого розуміння самоактуалізація має ознаки своєрідного інноваційного процесу у структурі діяльності особистості» [19, с. 10].

Особливого звучання процес самоактуалізації набуває в юнацькі роки. Результати розширення горизонтів усвідомлення (через самопізнання і рефлексію – як новоутворень) і певного «прояснення» юнаком для себе власних особливостей, закономірностей навколишнього світу – кристалізуються в особливу *тенденцію актуалізації* – метапотреби (за А. Маслоу) – це потреби зростання людини; прагнення стати тим, ким може індивід стати. Їхня поява детермінує людину на зміни, штовхає перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного використання.

Молодь накопичує досвід самоактуалізації різними шляхами: стихійно, попадаючи у різні життєві ситуації у соціумі, приймаючи рішення, переживаючи їх наслідки та цілеспрямовано – у процесі спеціально організованої та педагогічно орієнтованої діяльності в освітньому середовищі навчального закладу. Проте, незважаючи на обраний контекст, важливим моментом самоактуалізації суб'єкта учбової діяльності є взаємоперехід потенційного, можливого в актуальне, дійсне, і навпаки, тобто зародження і приведення в дію механізмів самоактуалізації. Взагалі в особистісному розвитку можна виділити два діалектично пов'язані його процеси – це *потенціація* й *актуалізація*. Потенціація допомагає у накопиченні ресурсів, сил, культурних цінностей, їх збереженні та подальшому збагаченні. Актуалізація виявляється власне у реалізації цього потенціалу, що здійснюється під впливом зовнішніх чинників. Проте, з розвитком особистості та її самосвідомості, рефлексії ці процеси стають саморегульованими. Власне тому фундаментальною підставою й активним початком перетворення можливого в дійсне вважають власне сам суб'єкт, який повинен своїми зусиллями піднести можливе до ступеня провідних детермінант свого життя, діяльності, тобто перетворити у дійсне. За такою логікою розгортання цих процесів можна говорити про саморозвиток і про такі його складові, як самопотенціацію та самоактуалізацію. Ці взаємопов'язані процеси сприяють подальшому розвитку (у формі саморозвитку) особистості.

Продовжуючи аналіз поняття «самоактуалізації», слід звернути увагу на те, що А. Маслоу у своїх поглядах щодо даного поняття та у розумінні К. Роджерса щодо становлення особистості, прослідковується дещо спільне, а саме вони їх розглядають як споріднені категорії та виокремлюють ряд спільних для них ознак: самопізнання і саморозвиток, прийняття людиною себе, активацію позиції щодо діяльності, самоконтроль і самоповага, особистісне зростання.

Сьогодні у психології та педагогіці теорію самоактуалізації активно розвивають О.Г. Асмолов [2], Г.О. Балл [3], В.В. Рибалка [19], В.І. Слободчиков [18], Л.М. Фрідман [7]. На думку цих учених, розвиток особистості розглядається як процес детермінований внутрішніми суперечностями, які складаються із внутрішніх процесів розвитку та зовнішніх умов діяльності та спілкування. «Першоджерелом» активності людини виступають внутрішні суперечності між тим, *що* досягнуто нею та *що* необхідно для її розвитку, які особистість переосмислює, намагаючись знайти і реалізувати ефективно

рішення на своєму життєвому шляху. Під таким кутом зору самоактуалізація виступає в якості основного мотиву і мети життєдіяльності, які спонукають людину розвиватися на самих різних рівнях, визначаючи оволодіння нею і моторними навичками, і вищими творчими злетами.

Дані, накопичені у сучасній психології, дозволяють систематизувати на основі їх синтезу цілісну, поетапну та процесуальну характеристику самоактуалізації. У такому контексті процес самоактуалізації може бути представлений у вигляді п'яти етапів, відповідно до В.В. Рибалки, які доцільно доповнити диференційованими характеристиками самоактуалізації, запропонованими Е. Шостромом, О.Г. Асмоловим та ін. [13]. Відповідно до вищезазначеного, В.В. Рибалка розробив орієнтовну «діяльнісну» схему процесу самоактуалізації:

1 етап: потребово-мотиваційний – формування пізнавальних потреб;

2 етап: інформаційно-пізнавальний – формування ціннісних орієнтацій, сензитивності, контактності, здатності до орієнтації у часі;

3 етап: цілеутворюючий – формування спонтанності, гнучкості поведінки;

4 етап: операційно-результативний – формування навичок креативності, підтримки;

5 етап: емоційно-почуттєвий – формування навичок самоприйняття, самоповаги [19].

Це дозволило нам, слідом за В.В. Рибалкою, розглядати самоактуалізацію особистості як складну структуровану систему взаємопов'язаних дій, через які актуалізується потенціал особистісних властивостей і здібностей учня (студента), яка формується у процесі навчання і виховання.

Підсумовуючи вищевикладене, слід констатувати, що самоактуалізація – це складний смислотвірний процес, своєрідна діяльність особистості, в основі якої через знайдений (відкритий) смисл лежить перехід (трансформація) від потенційного до актуального, від здатності до дії, від навчання до втілення знань тощо.

Цінним для подальшого нашого дослідження є визначення сутнісних аспектів самоактуалізації на основі думок низки дослідників цієї проблематики. Серед них:

- ідея А. Маслоу щодо формування рівнів базових потреб особистості, послідовне задоволення яких має привести особистість молодого людини до реалізації потреби в самоактуалізації [31];

- думка О.Г. Асмолова про те, що «самоактуалізація особистості – це самоздійснення і творення нових форм поведінки особистості» [2, с. 34];

- характеристика Е. Шострома щодо наступних аспектів самоактуалізації, як орієнтація у часі, підтримка, самоприйняття, сензитивність, синергія, контактність, креативність тощо [28];

- положення К. Роджерса про здатність особистості до творчого засвоєння результатів її діяльності, про особистісне зростання з використанням внутрішніх резервів особистості [32].

Таким чином, самоактуалізацію по праву вважають магістральною лінією особистісного розвитку, розглядаючи її не лише як кінцевий етап смислотвірної діяльності, але й відповідно до останньої як процес вияву і реалізації своїх можливостей.

## **V. Дослідження самоактуалізації як ціннісно-сислової складової особистісного становлення молоді людини в освітньому просторі.**

### **5.1. Організація і методичне забезпечення дослідження.**

Розгортаючи дослідження, присвячене особистісному становленню учнівської та студентської молоді, ми виходили з необхідності розкрити у цьому процесі особливості самоактуалізації як ціннісно-сислової складової, винайти приховані резерви особистісного розвитку юнаків, встановити оптимальні умови для реалізації ними свого особистісного потенціалу.

Дослідження сформульованої проблеми базувалось як на загальних принципах наукового дослідження, так і на психологічних принципах дослідження власне самого процесу самоактуалізації особистості.

До загальних методологічних принципів, сформульованих вітчизняними психологами Б.Г. Ананьєвим, Л.С. Виготським, Г.С. Костюком, О.М. Леонтєвим, Б.Ф. Ломовим, К.К. Платоновим, С.Л. Рубінштейном, О.М. Ткаченком, які можна застосувати під час вивчення процесу самоактуалізації юнаків слід віднести:

- принцип відображення – відповідно до нього процес самоактуалізації молоді людини виступає як механізм випереджального створення особистісного потенціалу в певних соціальних і життєвих умовах та його структуризації на такі складові, як: комунікативний потенціал, мотиваційний, характерологічний, рефлексивний, едукаційний, інтелектуальний, психофізіологічний потенціал особистості;

- принцип детермінізму – визначає передумови, чинники виникнення, розвитку і реалізації психологічних властивостей як потенціалів особистості учня (студента), необхідних для формування його наявної здатності до самоактуалізації, у тому числі і досвід самоактуалізації попередніх поколінь особистостей і сучасного, а також досвід самоактуалізації самої особистості;

- принцип єдності психіки і діяльності – дозволяє розглядати психіку, в цілому, як певний внутрішній потенціал людини, який у процесі самоактуалізації особистості переходить у зовнішній та навпаки;

- принцип розвитку – відповідно до нього самоактуалізацію юнаків потрібно вивчати як динамічну систему, що постійно змінюється і розвивається. Кожному рівню психічної регуляції (організм – індивід – особистість) притаманний свій вид розвитку психічних властивостей (дозрівання, засвоєння, творчість), які визначають особливості самоактуалізації;

- системно-структурних принцип – самоактуалізацію тлумачить, як складну структуровану систему взаємопов'язаних дій, через які актуалізуються особистісні якості і здібності особистості: комунікативні, характерологічні, рефлексивні якості, інтелектуальні здібності до діяльності у ході навчання.

Нагадаємо, що за особистісно зорієнтованим підходом самоактуалізація юнака розкривається як системне, цілісне, структурно-ієрархічне потенційне утворення, що розвивається й актуалізується засобами учбової і творчої діяльності.

*Основними принципами* дослідження самоактуалізації з позиції *особистісно зорієнтованого підходу* виступають:

- принцип усвідомлення юнаком потреби та смислового значення самоактуалізації свого особистісного потенціалу в умовах освітнього простору;
- принцип самопізнання, вивчення й оцінки старшокласниками і студентами власного особистісного потенціалу, що втілюється в процесі самоактуалізації;

- принцип цілеспрямованої, планомірної самоактуалізації особистісного потенціалу учня (студента) через самостійну діяльність (власний творчий проект) у навчанні;

- принцип операціоналізації та продуктивності процесу самоактуалізації юнака, пошуку засобів втілення особистісного потенціалу у певному результаті навчальної діяльності;

- принцип особистісного та суспільного емоційно-почуттєвого утвердження процесу і результатів самоактуалізації старшокласників та студентів в освітньому процесі [19].

Зазначений підхід та його принципи дозволяють виділити основні вихідні положення щодо розуміння, вивчення і розвитку процесу самоактуалізації особистості юнаків під час навчальної діяльності:

1. Центром докладання зусиль педагога є категорія особистості учня (студента).

2. Самоактуалізація юнака розглядається як психологічна умова успішності навчання і водночас як шлях до удосконалення освітнього процесу.

3. В основі розвитку здатності юнаків до самоактуалізації є усвідомлення ними власних можливостей, знаходження особистісного смислу за допомогою педагогів і психолога.

4. Доповнення традиційних форм навчання самоактуалізації такими, що утворюють перспективу їх удосконалення.

Зазначені теоретико-методологічні засади дають можливість для подальшого дослідження процесу розвитку здатності юнаків до самоактуалізації в умовах освітнього простору у площині експериментального вивчення її структури, особливостей прояву її компонентів і визначення шляхів її розвитку в структурі особистості старшокласників і студентів.

**Об'єкт дослідження** – особистісне становлення молоді в освітньому просторі.

**Предмет дослідження** – самоактуалізація як ціннісно-смилова складова особистісного розвитку учнівської та студентської молоді.

**Гіпотези дослідження:**

1. Загальна лінія особистісного розвитку учнівської та студентської молоді в освітньому просторі знаходить відображення у ступені розвинутості здатності до самоактуалізації;

2. Особистісний розвиток розглядається як процес смислотворення, що визначається здатністю до самоактуалізації як його ціннісно-сислової складової.

3. Ступінь розгорнутості здатності до самоактуалізації опосередковується зв'язком із певними смисложиттєвими орієнтаціями та особистісними властивостями досліджуваних.

#### **Завдання дослідження:**

1. Дослідити рівень розвитку у старшокласників та студентів здатності до самоактуалізації.

2. Визначити рівень академічної успішності та встановити кореляційний зв'язок між ступенем самоактуалізації та успішністю навчання юнаків.

4. З'ясувати особливості смисложиттєвих орієнтацій сучасної молоді.

5. Визначити особливості самоактуалізації старшокласників та студентів залежно від їх основних особистісних властивостей.

Для реалізації загального задуму дослідження підібрано наступний діагностичний інструментарій:

- для виявлення рівня здатності особистості до самоактуалізації використовувалася методика «САТ» Е. Шострома («Самоактуалізаційний тест»);

- для діагностики смисложиттєвих структур, в яких відображається прагнення юнака до віднаходження смислу, використано «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтьєва;

- для визначення ступеня розвинутості в учнів і студентів основних особистісних властивостей використовувалися:

а) комунікативних та організаційних якостей – методика В.В. Синявського і Б.О. Федоришина «КОЗ-2»;

б) спрямованості особистості – «Орієнтувальна анкета» Б. Басса;

- для виявлення взаємозв'язку між академічної успішністю старшокласників і здатністю молоді до самоактуалізації – метод кореляційного аналізу.

В якості досліджуваних брали участь учні 10-11 класів шкіл м. Києва (76 осіб) і студенти 2 курсу Національного медуніверситету ім. О.О. Богомольця (47 осіб); загалом – 123 особи. Дослідження проводилось індивідуально та невеликими групами.

## **5.2. Результати дослідження та їхня інтерпретація за трьома основними напрямками.**

І напрям – *визначення здатності особистості до самоактуалізації*. Результати дослідження за методикою Е. Шострома представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

## Рівні розвитку здатності юнаків до самоактуалізації (n = 123)

Досліджувані / Рівні здатності	псевдовисокий	високий	Середній	низький
Старшокласники (n = 76)	5,9 %	18,1 %	20,7 %	55,3%
Студенти (n = 47)	4 %	27,5 %	35 %	33,5 %

Як видно з результатів таблиці сила прояву здатності до самоактуалізації в юнаків виявилася за наступними 4-ма рівнями:

- псевдовисокий рівень самоактуалізації відображає, насамперед, сильний вплив на особистість юнака чинника соціальної бажаності, який пов'язаний з неадекватно завищеною самооцінкою, або наявністю неправдивих відповідей;

- високий рівень прояву самоактуалізації є свідченням того, що особистість живе теперішнім часом, відчуваючи кожний момент свого життя у всій його повноті, та відчуває нерозривність минулого, теперішнього та майбутнього, тобто бачить своє життя цілісним. Це робить її активною, діяльною, відповідальною, позитивно налаштованою до себе і до світу, креативною, здатною успішно долати перешкоди і складності, керуючись вірою в себе і життєвим смислом.

- середній рівень вказує на несформованість певних особистісних якостей, особливо це стосується спрямованості юнака та рівня розвитку його смисложиттєвих структур, інтелектуальних можливостей, самосвідомості тощо;

- низький рівень прояву самоактуалізації в деяких випадках може вказувати на наявність невропатичної симптоматики, або навіть на різні форми психічних порушень.

Таблиця 2

## Оцінка рівнів здатності до самоактуалізації (показники у балах)

Рівень	Сила прояву здатності до самоактуалізації ( $X_{\text{сер.}} = 50$ балів), $40 < X_p < 55$
Псевдовисокий	65 – 80
Високий	55 – 60
Середній	45 – 54
Низький	40 – 44

Примітка:  $X_p = 45$  балів.

Проведений аналіз результатів засвідчує що, значна частина старшокласників характеризуються середнім і низьким рівнями здатності до самоактуалізації. Припускаємо, що ця здатність розвивається поступово з віком, що пов'язано з більшою усвідомленістю своїх перспектив щодо власного майбутнього та набуттям професійного самовизначення.

**Кількісні показники параметрів самоактуалізації  
учнівської та студентської молоді**

№ п/п	Шкали	Старшокласники (n=76)		Студенти (n=47)	
		$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\sigma$
1.	Орієнтація у часі	5,95	2,51	9,00	2,61
2.	Підтримка	36,15	8,45	48,15	7,04
3.	Ціннісні орієнтації	8,30	2,81	12,54	2,70
4.	Гнучкість поведінки	9,35	2,83	11,15	2,90
5.	Сензитивність до себе	5,10	1,92	6,69	1,52
6.	Спонтанність	4,15	2,00	8,15	2,19
7.	Самоповага	5,10	1,92	8,38	2,26
8.	Самоприйняття	7,85	3,36	11,77	2,45
9.	Уявлення про природу людини	4,80	1,54	6,31	1,55
10.	Синергія	2,90	1,21	3,62	1,17
11.	Прийняття агресії	6,65	2,03	8,54	1,61
12.	Контактності	7,55	2,25	10,85	3,01
13.	Пізнавальних потреб	4,50	1,84	5,46	2,22
14.	Креативності	4,90	1,20	7,46	1,86

Примітка:  $\mu$  - середнє арифметичне оцінок,  
 $\sigma$  – стандартне відхилення

Порівняльний аналіз отриманих емпіричних даних представлених у таблиці виявив, що особливо яскраво проявляється такий показник, як «підтримка». Висока значущість цього показника виступає сутнісною віковою особливістю, яка засвідчує прагнення осіб юнацького віку до особистісної автономії, незалежності у виборі цінностей і поведінкових актів.

Наступний аспект прояву здатності до самоактуалізації, пов'язаний із показником «ціннісні орієнтації» - його зростання відбиває вагомість ціннісно-сміслової сфери у житті молоді людини. Це пояснюється і збільшенням параметрів по показнику «самоприйняття». З одного боку, для старшокласників, як і для підлітків, притаманна висока залежність у належності до референтних груп, у соціальному визнанні, самоствердженні в очах інших, особливо однолітків. З другого боку, прагнення виявити індивідуальність, звільнитися від опіки, показати свою незалежність. Тому, в юнацькому віці самоактуалізована особистість повинна демонструвати впевненість у собі, свій індивідуальний стиль у поведінці і діяльності. Це пов'язано і з зростанням таких показників, як «гнучкість поведінки» та «контактність». Самоактуалізована молода людина повинна демонструвати оптимальний рівень пристосування до вимог групи (суспільства), інтегрованість в її статусно-рольову структуру; готовність до переосмислення цінності, знаходити нові стратегії відповідно до умов, які змінилися, а також виявляти здатність до встановлення глибоких і тривалих емоційних контактів з людьми (дружба, закоханість).



Вагомим показником прояву самоактуалізації є рефлексивність, яка діагностувалася за шкалами сенситивність, самоповага і самоприйняття. Отримані результати за цими шкалами виявили динаміку зростання рефлексивності з віком, сприяючи становленню самосвідомості юнаків, реалістичному сприйманні себе і свого місця у навколишньому світі.

Також одним із сутнісних показників самоактуалізованої особистості юнаків виступає креативність, яка відображає з одного боку, їхні творчі можливості, а з іншого – особистісну цілісність, психічне здоров'я та врівноваженість. З наведених у таблиці даних чітко проявляється тенденція до її зростання з віком. Це засвідчує, що в юнацькому віці, особливо у пізньому, підсилюється спрямованість на творчу діяльність, у рамках якої проявляється і розвивається креативність. Високий рівень креативності дозволяє молоді брати активну участь у творчій діяльності, що у кінцевому випадку призводить до самовиразу і самоактуалізації своїх потенційних можливостей.

Для з'ясування ступеня узгодженості змін особистісних характеристик в залежності від самоактуалізації використовувався  $r$ -коефіцієнт кореляції Пірсона. Виявлено взаємозв'язки самоактуалізації з ціннісною системою ( $r=0,605$ ,  $p\leq 0,05$ ), креативністю ( $r=0,416$ ,  $p\leq 0,05$ ), рефлексивністю ( $r=0,308$ ,  $p\leq 0,05$ ), що означає залежність вияву здатності до самоактуалізації від стану ціннісної системи особистості, від рівня креативності та здатності до рефлексії.

II напрям – *виокремлення особливостей смисложиттєвих орієнтацій сучасної молоді.*

Результати використаної методики «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтєва свідчать про те, що домінуючою смисложиттєвою орієнтацією юнаків виступають «цілі у житті», яка надає життю юнаків осмисленості, спрямованості та часової перспективи, зокрема у площині – планування майбутнього (таблиця 3).

Таблиця 3.

**Кількісні показники учнівської та студентської молоді щодо вибору життєвих орієнтацій**

Середнє значення	ОЖ	Цілі в житті	Процес життя	Задоволеність самореалізації	Локус-контролю	Керованість життям
Старшокласники (n = 76)	107	32,2	31,8	27,8	27	31
Студенти (n = 47)	167	35,6	34,6	31,8	29	34

Результати проведеного опитування у письмовій формі серед юнаків, в якому їм пропонувалося проранжувати цілі, які б вони бажали втілити у життя, дозволили виявити, що можливість реалізувати свій талант і особистісний потенціал був поставлений на 1-ше місце (33% від усіх досліджуваних). Решта досліджуваних головними цінностями виокремили здоров'я (24%), творчість (12%), сімейне щастя (22%) та матеріальне благополуччя (9%).

III напрям – виявлення зв'язку між академічною успішністю старшокласників і студентів та їхньою здатністю до самоактуалізації.

За результатами зіставлення рівнів академічної успішності із здатністю старшокласників і студентів до самоактуалізації можна стверджувати про наявність прямого зв'язку між ними (табл. 4). Учні та студенти, які мають високі оцінки за навчання, демонструють високий або середній рівень здатності до самоактуалізації. Натомість, низька навчальна успішність притаманна учням і студентам із низьким рівнем здатності до самоактуалізації.

Таблиця 4.

**Кількісні показники розвитку здатності до самоактуалізації та академічної успішності учнівської та студентської молоді**

Рівні здатності до самоактуалізації	Старшокласники		Студенти	
	кількість учнів (%)	середня оцінка за навчання	Кількість студентів (%)	середня оцінка за навчання*
Псевдовисокий	5,9	8,8	4	8,3
Високий	18,1	10,2	27,5	10,8
Середній	20,7	9,5	35	9,7
Низький	55,3	8,3	33,5	8,0

Примітка: \* - бали відповідно до кредитно-модульного системи навчання студентів приведені у відповідність до 12-бального шкільного оцінювання

З метою більш повного з'ясування особливостей цього зв'язку застосовано метод кореляційного зв'язку К. Пірсона. За результатами якого виявлено доволі тісний взаємозв'язок між індексом самоактуалізації (середній у балах) та показниками академічної успішності навчання в учнів  $r=0,55$  при  $p \leq 0,05$ , у студентів  $r=0,53$  при  $p \leq 0,05$ .

Таким чином, доведено існування прямого зв'язку між рівнями здатності учнів до самоактуалізації та рівнями їхньої академічної успішності. Іншими словами, чим вище рівень академічної успішності юнаків, тим вище рівень їхньої самоактуалізації.

IV напрям – діагностування розвитку особистісних властивостей старшокласників і студентів.

4.1. Отримані емпіричні дані дослідження особистісних властивостей учнівської та студентської молоді відповідно до рівня розвитку у них здатності до самоактуалізації представлено у таблиці 5.

Порівняльний аналіз отриманих емпіричних даних представлених у таблиці виявив, що високий і середній рівень розвитку комунікативних і організаційних властивостей виступає чинником, який сприяє підвищенню рівня самоактуалізації юнаків. Такий висновок підтверджується даними кореляційного аналізу. За результатами якого виявлено існування певного взаємозв'язку між високим і середніми рівнями розвитку комунікативних і

організаторських схильностей та високим і середнім рівнями самоактуалізації старшокласників і студентів.

Таблиця 5.

**Показники рівня розвитку комунікативних і організаційних властивостей відповідно до рівня розвитку самоактуалізації юнаків**

Рівень розвитку особистісних властивостей	Комунікативні властивості		Організаційні властивості		Рівень розвитку здатності до самоактуалізації	
	Учні 10-11-х класів (%)	Студенти (%)	Учні 10-11-х класів (%)	Студенти (%)	Учні 10-11-х класів (%)	Студенти (%)
Високий	24,8	25,2	15,2	16,9	18,1 (В)	27,5 (В)
Вище середнього	18,8	19,4	18,8	21,3	20,7 (С)	35 (С)
Середній	17,6	21,6	15,5	16,2		
Нижче середнього	14,1	18,1	22,3	28,1	61,2 (Н + Пв)	37,5 (Н + Пв)
Низький	24,7	15,7	28,2	17,5		

Примітка: (В) – високий, (С) – середній, (Н + Пв) – низький і псевдовисокий.

За результатами кореляційного аналізу найбільший кореляційний зв'язок (учні  $r=0,66$  при  $p \leq 0,05$ , студенти  $r=0,68$  при  $p \leq 0,05$ ) отримано між рівнем прояву комунікативних схильностей та «креативністю» (показник самоактуалізації); між рівнем прояву організаторських схильностей та «гнучкістю поведінки» (показник самоактуалізації) (учні  $r=0,86$  при  $p \leq 0,05$ , студенти  $r=0,83$  при  $p \leq 0,05$ ).

Натомість низький рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей властивий для учнів і студентів з низьким рівнем прояву здатності до самоактуалізації.

4.2. Отримані результати дослідження взаємозв'язку між спрямованістю особистості та рівнями здатності до самоактуалізації дозволяють стверджувати наступне:

- показник «спрямованість на себе» виявлено у 46,9 % старшокласників і 47,1% студентів – властивий середньому рівню розвитку здатності юнаків до самоактуалізації;

- показник «спрямованість на спілкування» виявлено у 33,7% старшокласників і 31,6 % студентів – властивий середньому рівню розвитку здатності юнаків до самоактуалізації;

- показник «спрямованість на справу» виявлено у 19,4% старшокласників і 21,3% студентів – властивий високому рівню розвитку здатності юнаків до самоактуалізації;

За даними кореляційного аналізу найбільший кореляційний зв'язок отримано між спрямованістю на себе (як особистісною властивістю) та «сензитивністю до себе» (показник самоактуалізації) (учні  $r=0,65$  при  $p \leq 0,05$ ,

студенти  $r=0,59$  при  $p \leq 0,05$ ); між спрямованістю на справу (як особистісною властивістю) та «креативністю» (учні  $r=0,55$  при  $p \leq 0,05$ , студенти  $r=0,72$  при  $p \leq 0,05$ ).

**VI. Висновки.** Враховуючи вищевикладені результати теоретико-експериментального дослідження самоактуалізації як ціннісно-сислової складової особистісного становлення учнівської та студентської молоді в сучасних умовах освітнього простору можна констатувати наступне:

1. Освітній простір виступає всезагальною формою розвитку людини, реалізуючи свої засадничі функції створює умови для повноцінного розвитку і становлення особистісних функцій усіх суб'єктів освітнього процесу. Ціннісно-значеннєвою спрямованістю освіти проголошується особистісний розвиток суб'єктів навчання.

Теоретичною основою побудови такого освітнього процесу виступає особистісно зорієнтований підхід. Основна мета якого – розвиток особистості як суб'єкта активних дій, розкриття його системи цінностей і смислів через набуття якісно нових утворень і якостей, через зростання самосвідомості і різних форм активності, через суб'єктну діяльність, спрямовану на оволодіння соціальними та індивідуальними компетентностями.

2. Одним із ключових напрямів і водночас детермінант особистісного зростання є породження (відкриття) нових смислів. Прагнення юнаків пізнати смисл, зокрема життя та свого місця у ньому, є потужною мотиваційною силою розвитку їх як особистостей. Одним з таких смислів є самоактуалізація – складний, цілісний процес, орієнтований на перспективу саморозгортання внутрішньодетермінованої сутності особистості, власних потенційних можливостей.

3. В юнацькому віці самоактуалізація як процес, насамперед розгортається у напрямку смислотворення, в основі якого через знайдений (відкритий) смисл відбувається перехід (трансформація) від потенційного до актуального, від здатності до дії, від навчання до втілення знань тощо. Все це породжує системну якість одного з основних психічних новоутворень віку – готовність до життєвого самовираження і планування.

4. Проведене емпіричне дослідження дозволило вивчити та виокремити рівні розвитку здатності учнівської і студентської молоді до самоактуалізації. Виокремлено вікові особливості прояву цієї здатності. Значна частина старшокласників характеризуються середнім і низьким рівнями здатності до самоактуалізації. Припускаємо, що ця здатність розвивається поступово з віком, що пов'язано з більшою усвідомленістю своїх перспектив щодо власного майбутнього та набуттям професійного самовизначення. Натомість у студентів (у пізньому юнацькому віці) відбувається активізація її прояву, що обумовлено більшою усвідомленістю щодо перспектив власного майбутнього та набуттям професійного самовизначення.

5. З'ясовано рівень академічної успішності старшокласників та студентів. Встановлено, що рівень самоактуалізації учнів і студентів прямо пов'язаний із

рівнем їхньої академічної успішності. Юнаки, які мають високі оцінки за навчання, демонструють високий або середній рівень здатності до самоактуалізації. Натомість, низька навчальна успішність притаманна учням і студентам із низьким рівнем здатності до самоактуалізації.

6. Вивчення особливостей смисложиттєвих орієнтацій сучасних молодих людей дозволило прослідкувати доволі виражену орієнтацію їх на розвиток себе як особистостей, що свідчить про цінність самоактуалізації в ієрархії смислів сучасного юнацтва. Великі можливості самоактуалізації та активне їх використання дає можливість молодим особам по-іншому осмислювати своє життя, більш відповідально ставитися до навчання і вибору професії, позитивно оцінювати себе і свої можливості на шляху власного розвитку.

7. Встановлено, що рівень самоактуалізації учнів і студентів залежить також і від певних особистісних властивостей, таких як: комунікативних та організаційних якостей, спрямованості особистості:

- виявлено доволі сильний зв'язок між високим і середніми рівнями розвитку комунікативних і організаторських схильностей та високим і середнім рівнями самоактуалізації старшокласників і студентів; низький рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей властивий для учнів і студентів з низьким рівнем прояву здатності до самоактуалізації;

- встановлено найбільший кореляційний зв'язок встановлено між рівнем прояву комунікативних схильностей та «креативністю» (показник самоактуалізації); між рівнем прояву організаторських схильностей та «гнучкістю поведінки» (показник самоактуалізації);

- зафіксовано доволі тісний зв'язок між спрямованістю на себе (як особистісною властивістю) та «сензитивністю до себе» (показник самоактуалізації); між спрямованістю на справу (як особистісною властивістю) та «креативністю» (учні  $r=0,55$  при  $p \leq 0,05$ , студенти  $r=0,72$  при  $p \leq 0,05$ ).

**Перспективою** подальших досліджень вбачаємо у виокремленні психолого-педагогічних умов сприяючих особистісному становленню молоді у вітчизняному освітньому просторі та розробленні на цій основі програми з активізації розвитку здатності до самоактуалізації як ціннісно-сміслової складової даного процесу.

#### **Список використаної літератури**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1977.

2. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

3. Балл Г.О. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г.О. Балл. – Киев-Донецк, «Ровесник», 1993. – 32 с.

4. Балл Г.О. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г.О. Балл. – Киев-Донецк, «Ровесник», 1993. – 32 с.

5. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник / Іван Дмитрович Бех. – К., 1998. – 204 с.
6. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии, 1979. – № 4. – С. 23-34.
7. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е.Е. Вахромов. – М.: Междунар. пед. академия, 2001. – 231 с.
8. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е.Е. Вахромов. – М.: Междунар. пед. академия, 2001. – 231 с.
9. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 336 с.
10. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования. Становление субъектности в образовательных процессах / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков.
11. Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Г.С. Костюк // Избр. психол. труды. – М., 1988. – С. 76-85.
12. Леонтьев А.Н. Философия психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 228 с.
13. Леонтьев Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 5. – С. 19-30.
14. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии, 1987. – № 3. – С. 150-158.
15. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / Под ред. Е.Т. Степанова. - М.: ТЦ Сфера, 2003. – 128 с.
16. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: [В 2 т.] / С.Д. Максименко. – К.: Форум, 2002. – 319 с.
17. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення: монографія / М.В. Папуча. – Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. – 656 с.
18. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К.: 2007. – 144 с.
19. Рибалка В.В. Самоактуалізація особистості обдарованих старшокласників в умовах профільної підготовки: методичний посібник / В.В. Рибалка. – К.: Інфосистем, 2011. – 156 с.
20. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 255-385.
21. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 177-184.

22. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 384 с.
23. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъектности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 383 с.
24. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: монография / В.А. Татенко. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
25. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
26. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
27. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
28. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Э. Шостром. – М.: Дубль-В, 1994. – 128 с.
29. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
30. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М., 1979.
31. Maslow A.H. Toward a Psychology of Being / A.H. Maslow. – New York etc.: Van Nostrand Reinhold Co., 1968. – XVI. – 240 p.
32. Rogers C.R. Freedom to Learn for the 80's / C.R. Rogers. – Columbus etc.: Charles E Merrill. 198. – VIII, 312 p.

## ПРОЯВИ ВНУТРІШНЬОЇ КОНФЛІКТНОСТІ В ДІЯЛЬНІСНІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Психологи, соціологи, політологи, філософи давно займаються пошуком шляхів, способів, механізмів реалізації більш ефективних і продуктивних стратегій подолання життєвих труднощів, складовою частиною яких є внутрішньоособистісна конфліктність. Зараз використовується багато інноваційних технологій, які базуються на динаміці змін в психосоціальному оточенні і дозволяють люду звернутись до власного потенціалу для розвитку себе та світу у тому числі. В теперішній час велику значущість набуває свобода особистості, її унікальність.

Відчувається потреба в дослідженнях, присвячених проблемам психологічної незалежності, захищеності від психологічних дій, збереженні цілісності індивіда, і його гармонії, «антихрупкості» чи «пружинності», стійкості, протилежність яким являється внутрішньо особистісна конфліктність.

Взагалі внутрішньоособистісна конфліктність розглядалась в рамках депривації і фрустрації метапотреб, які здатні викликати навіть психічні захворювання, так звані метапатології, що характеризується відсутністю цінностей, сенсу і змісту життя. Перешкоди в здійсненні малозначущих бажань не ведуть до психопатологічних наслідків; перешкоди ж на шляху значущих базових потреб призводять до саме таких результатів.

Проблема внутрішньоособистісної конфліктності тісно пов'язана з найрізноманітнішим аспектам психологічної науки. Її успішна розробка значною мірою визначається осмисленням теоретичних концепцій і ідей, які були розроблені вітчизняним і зарубіжним ученими. Це торкається досліджень загальнотеоретичних і методологічних проблем психології таких авторів, як: К.А.Абульханова-Славська, Л.И.Анциферова, А.Адлер, Б.Г.Ананьєв, Л.П.Буєва, Р.Берон, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Г.С.Костюк, Е.Кречмер, А.Р.Лурія, В.В.Лебединський, К.Леонгард, А.Н.Леонтьєв, Б.Ф.Ломів, А.Г.Маслоу, Р.Мей, В.С.Мерлін, В.Н.Мясищев, А.В.Петрівський, С.Л.Рубинштейн, А.А.Смірнов, Д.Н.Узнадзе, Е.В.Шорохова, Д.Б.Ельконін.

Водночас, психотерапевтичні дослідження також сприяли розкриттю природи внутрішньоособистісної конфліктності (Р.Асаджиолі, Т.И.Ахмедов, В.М.Баскаків, Э.Берн, Л.Ф.Бурлачук, С.Гроф, Т.Д.Зінкевич-Євстигнеєва, Б.Д.Карвасарский, А.И.Копитін, С.С.Лібих, Г.Лейтц, Д.Міллс, Я.Морено, Д.Остер, Г.С.Салліван, З.Фрейд, Э.Фромм, К.Хорні, К.Г.Юнг). Розглянемо деякі з них.

Гуманістичні персонологи в якості основної доктрини висували тези про громадську обумовленість психики і про те, що людина - активний творець власного життя, а самовизначення - істотна частина його природи. Витоки внутрішньоособистісної конфліктності вони бачили в складності пізнання людиною свого внутрішнього буття і нездатності сприймати себе в якості



основного чинника свого життя (Адлер А., Бюле Ш., Мей Р., Роджерс К., Франкл В.).

В теорії ієрархи мотивів, творцем якої був Маслоу А., екзистенціальні потреби займають вищі поверхи. Перші три рівні базових потреб в піраміді відповідають функції самозбереження організму. "Опір" вищим цінностям розглядається як симптом незрілості, залежності, невпевненості.

Карен Хорні була одним з перших неопсихоаналітиків і психотерапевтів взагалі, яка переключила свою увагу з раних дитячих переживань як основних джерел психічних порушень, на культурний контекст, в якому ці переживання виникають і розвиваються. Одним з найважливіших з досягнень і кроків вперед в порівнянні з класичним психоаналізом була критика біологічних основ теорії Зигмунда Фрейда.

Тривога не є необхідним компонентом психіки людини, каже К.Хорні. Вона, у відмінності від Фрейда, у своїй засадничій концепції базальної тривоги стверджувала, що тривога виникає в результаті відсутності почуттів безпеки в сім'ї. На її думку, все те, що в стосунках з батьками руйнує відчуття безпеки дитини, призводить до базальної ворожості. Відповідно, причину конфліктної поведінки слід шукати в порушеннях дитячо-батьківських відносин. Якщо дитина відчуває любов і прийняття себе, вона відчуває себе комфортно і буде розвиватись нормально. Якщо дитина позбавлений теплоти контактів, у неї розвивається ворожість по відношенню до батьків, яка, трансформується у базальну тривогу і всепроникливе відчуття самотності і ізоляції перед собою та потенційно небезпечним світом. І це почуття ворожості буде, в свою чергу, проективно спрямовуватись на кожного.

Джерело внутрішньоособистісної конфліктності Хорні бачить в протиріччі потреб. Ці потреби присутні у всіх людей. Вони допомагають справлятися з почуттями знедоленості, беспорядності і агресивності. Проте, невротик, коли реагує на різні ситуації, використовує їх негнучко. Він покладається лише на одну з усіх можливих потреб, на один з типів комунікації. Здорова людина, навпаки, легко замінює одну потребу іншою, якщо цього вимагають обставини, що змінюються. Коли виникає потреба в любові або владі, здорова дитина намагається задовольнити її.

Щодо почуття самотності, то воно найчастіше розкривається через дефіцит соціальних зв'язків особистості.

Самореалізація особистості відіграє важливу роль в житті людини. Справжня самореалізація, за словами Д.Леонтева, має за результат те, що суспільство визнає як талант, талановитий здобуток людства.

За словами дослідників, існує три види самореалізації: діяльнісна, соціальна, особистісна. Формою особистісної самореалізації є саморозвиток. Реалізувати свої завдатки та здібності, наповнити своє життя своїм сенсом, зрозуміти себе, усвідомити свою роль, призначення, свої бажання та можливості - це одне з головних завдань, психологічних внутрішніх завдань, які розв'язує людина протягом свого життя.

Хто я, що я повинен для себе зробити, щоб моє життя набуло сенсу насамперед для мене? Які умови сприяють і заважають цьому процесу самореалізації? Рано чи пізно ці питання ставить для себе кожна людина. І це, як правило, відбувається на самоті, в часи, коли людина залишається один на один з самою собою.

Так самотність чи усамітнення? В чому позитивні та негативні сторони переживання самотності для самореалізації особистості? Чому деяким людям так і не вдається реалізувати себе? Яким чином переживання почуття самотності сприяє та заважає самореалізації? Розглянемо деякі з цих питань.

Самотність найчастіше розкривається через: дефіцит соціальних зв'язків особистості; суб'єктивний стан, що не завжди співпадає із об'єктивною соціальною ізольованістю; сприйняття власного стану самотності переважно негативно, що й створює страждання. Окрім цього, слід відзначити дві тенденції у розгляді самотності в гуманітарних науках, а саме: тлумачення самотності як психічного стану або суб'єктивного переживання; уявлення про самотність як про переважно негативний стан переживання.

Самотність як почуття обумовлюється переживанням людиною своєї несхожості на інших, «інакшості», внаслідок чого виникає певний психологічний бар'єр у спілкуванні, відчуття нерозуміння і неприйняття себе іншими людьми. Почуття самотності є усвідомленням людиною неможливості (на певному етапі життя) мати з ким-небудь близькі, інтимні стосунки, засновані на взаємному прийнятті, любові і розумінні.

На думку О.М. Заворотних [6], стан самотності – це переживання людиною втрати внутрішньої цілісності і гармонії зі світом. Цей стан виражається в порушенні гармонії між бажаною і досягнутою якістю соціального спілкування. Стан самотності має ряд модальностей від нормального свого прояву до патології і може бути пов'язаний з іншими психічними станами, наприклад, такими як тривожність, нудьга, спустошеність, депресія. У прикордонних формах стан самотності викликає різку актуалізацію потреби у спілкуванні, що може виражатися у відірваності від дійсності, змішуванні реальних і ілюзорних подій і ситуацій, персоніфікації предметів.

Самотність як процес є поступовим руйнуванням здібності особистості в певних життєвих ситуаціях сприймати і реалізовувати наявні в суспільстві норми, принципи та цінності. У результаті цього процесу відбувається втрата особистістю статусу суб'єкта соціального життя.

Самотність як ставлення – це неможливість прийняття світу як самоцілі і самоцінності. При цьому індивід, аналізуючи свої відносини з іншими людьми, не асоціює себе з оточуючим соціальним простором.

На думку Г. Р. Шавагілеєвої [17], найбільш точним поняттям, що позначає цілісну реакцію людини на ситуацію, в тому числі ситуацію самотності, є поняття «переживання». В даному випадку, за свідченням дослідниці, «переживання являє собою процес усвідомлення особистісного значення і сенсу факту, події, ситуації, в якій відбувається безперервна

взаємодія когнітивних і афективних компонентів при збереженні результуючої ролі останніх».

Самотність є переживанням і може викликати як різні почуття (наприклад, ворожість, ревності, задоволеність тощо) і емоції (наприклад, нудьга, відраза, подив, інтерес та ін.), так і різні психічні стани (наприклад, бадьорість, втому, апатію, ейфорію, душевний підйом та ін.).

Відзначимо, що переживання самотності як глобальний соціально-психологічний феномен, може бути виражений у вигляді духовно-психічної властивості особистості, а також як духовно-психічний процес чи стан її внутрішнього світу, ставлення індивіда до спільноти та суспільства до нього і може проявлятися через соціальну пасивність, депресію, почуття власної непотрібності.

Діалектичне розуміння зв'язку між негативними і позитивними аспектами самотності спричинює за певних умов (усвідомлення самотності, активна позиція, досвід самоопанування) трансформацію негативних проявів самотності у позитивні.

В юнацькому віці переживання самотності, пов'язане з активністю людини в протиборстві з іншими людьми, відстоюванні права на власне унікальне і неповторне існування, на свою «самість».

Переживання самотності деструктивно впливає на соціалізацію особистості.

Серед реактивних станів, до яких може привести юнацька самотність, можна виділити депресію, агресію, аутоагресію, фрустрацію, тривожність і психастенію. А основними комплексами почуттів і переживань в особистості юнацького віку, що супроводжують переживання самотності, є: відчай; нелюбов до себе; нестерпна нудьга; депресія.

До сутнісних особистісних характеристик самотнього юнака відносяться: інтраверсія, емоційна нестійкість, страх неприйняття в колективі, низька самооцінка, сором'язливість, дезадаптація в соціумі, завищені вимоги до себе або до інших, нереалістичні або неадекватні очікування та уявлення про любов, дружбу, спілкування, недостатній розвиток комунікативних навичок, соціальних якостей та адекватних форм самоутвердження.

Вплив переживання самотності на особистість юнацького віку не можна вважати однозначним.

В результаті експериментального дослідження виявили середній рівень по шкалі суб'єктивний рівень самотності. Для даної виборки самотність як стан характерний, але не основний. Стратегії поведінки залежать від зовнішньої ситуації.

Порівняльний аналіз між двома підгрупами показав середній рівень розбіжностей серед шкал: регресія, проекція, витіснення, гіперкомпенсація. Тобто найбільш характерні захисні механізми – проекція, гіперкомпенсація, регресія, витіснення. Регресія корелює як захисний механізм зі стратегією поведінки «суперництво». Вибір такої стратегії забезпечує витіснення на підсвідомому рівні недоліки особистості за рахунок компенсації. Люди, які

схильні до самотності, можуть вибирати стратегію постійного досягнення успіху (т.н.нарцисизм), щоб компенсувати внутрішню «пустоту», відчуття самотності.

При використуванні механізму «витіснення» (забування, наприклад, конфліктної ситуації, взаємозв'язок із стратегією поведінки «приспосовування» спостерігався слабкий, що означає, що людина не бере до уваги фонові події, що відбувається навколо, які інтереси, мотиви та цілі іншої сторони.

За «Шкалою самотності»: переважна більшість опитуваних юнаків мають середній та низький рівні суб'єктивного переживання самотності (45% і 30% відповідно), однак для 25% опитаних властивий високий рівень переживання самотності.

Переважна більшість старшокласників мають середній і низький рівні суб'єктивного відчуття самотності (45% і 40% відповідно), а серед студентів – спостерігається переважно середній та високий рівні переживання самотності (45% і 35% відповідно).

За методикою Є.М. Осіна, Д.О. Леонтьєва загальне переживання самотності проявляється на середньому та низькому рівнях у 45% і 30% опитаних, а високий рівень мають 25% юнаків. Виявлено переважні середній та низький рівні переживання самотності серед старшокласників (45% і 40%), і середній та високий рівні у студентів (45% і 35%). Високий рівень переживання самотності властивий для 15% осіб раннього юнацького віку, а також для 35% студентів.

За методикою Г. Айзенка опитуваним притаманний середній і низький рівень тривожності (45% і 30% відповідно). Високий рівень тривожності властивий для 25% опитуваних, при цьому він був виявлений більше у студентів (35% мають високий рівень), ніж серед старшокласників (15%).

Більшість опитуваних мають високий рівень фрустрації, що проявляється у 40% старшокласників та 40% студентів. Середній рівень фрустрації властивий переважно для 40% студентів, а низький для 40% опитуваних раннього юнацького віку.

Агресивність переважно виявляється в опитуваних на середньому (40%) і низькому (37,5%) рівнях, однак для 22,5% учасників властивий високий рівень. Серед старшокласників та студентів більшість мають середній і низький рівні (45% і 40% учасники старшокласників; і по 35% студентів). Високий рівень агресивності властивий для 15% старшокласників та 30% студентів.

За проявами ригідності більшість респондентів мають середній і низький рівень (40% і 35%). Тільки 25% опитуваних мають високий рівень ригідності. Серед старшокласників більшість проявляють середній та низький рівень ригідності (по 40%), і ще 20% володіють високим рівнем. Серед студентів більшість володіють середнім рівнем ригідності (40%), ще 30% мають низький рівень, і також для 30% властивий високий рівень.

За методикою В.А. Жмурова помітно, що серед опитуваних юнаків більшість мають прояви як легкої депресії (25%), так і мінімальної депресії (25%). Ще по 17,5% опитуваних мають як помірну депресію, так і її відсутність. І для 15% властиві показники вираженої депресії. Встановлено, що для

студентів більш характерні прояви депресії (виражена – у 25%, помірною у 20%), ніж серед старшокласників (виражена у 5%, помірною у 15%). Легка та мінімальна депресія однаково проявляються серед опитуваних обох підгруп – по 25%. А відсутність депресії більш характерна для старшокласників (30%), ніж для студентів (5%).

Високий рівень переживання самотності виявляється у тих опитуваних, які демонструють високий рівень тривожності, високий рівень фрустрації, середній рівень агресивності, високий рівень ригідності.

В опитуваних з високим рівнем переживання самотності спостерігається виражена та помірною депресія (переважно в студентів). А в опитуваних із низьким рівнем переживання самотності, навпаки, спостерігається відсутня та мінімальна депресія (переважно старшокласники).

Окрім емоційного забарвлення переживання почуття самотності характеризується через такі параметри як екзистенційна глибина (інтенсивність) та ступінь постійності (перманентність/ситуативність) переживання.

Звісно ж, що форми самореалізації можуть бути різними, вони залежать від об'єктивних обставин та ситуації в цілому. А от зміст і напрямок такого «пошуку себе» визначається самою людиною і залежить від її свідомого, бажано, вибору та рівня усвідомлення, від її розуміння себе, своїх бажань та активної життєвої позиції. Від багатьох чинників, таких, як: вміння спілкуватись, рівня соціалізації, розвитку соціального та емоційного інтелекту, вміння цікавитись новим та цінувати, як то кажуть, життя. Почуття самотності здатне як принести користь та стати ресурсним переживанням, так і ввести людину у депресію.

Встановлено, що високий рівень переживання самотності виявляється у тих опитуваних, які демонструють високий рівень тривожності, фрустрації, ригідності і середній рівень агресивності. Також виявлено, що в опитуваних з високим рівнем переживання самотності спостерігається виражена та помірною депресія (переважно в студентів).

Самотність, викликана соціальною ізоляцією, особливо гостро переживається в юнацькому віці. Особливості юнацького віку свідчать про те, що молодій людині важко вийти на конструктивний рівень переживання самотності, особливо в тих випадках, коли вона виявляється відкинутою групою однолітків і відчуває нестачу підтримки з боку значущих дорослих людей (батьків, вчителів).

Стан самотності супроводжується конструктивними або деструктивними переживаннями. Треба підкреслити, що при цьому вибір стратегії самоопанування забезпечує трансформацію негативного переживання у позитивне та його корекцію. Оскільки переживання самотності виявляється необхідним для того, щоб людина могла ідентифікувати себе та власний суб'єктивний світ з більш широким – глобальним, можна говорити і про позитивний смисл даного явища. Переживання самотності здатне дати ресурс, час на роздуми, цінність кожної миті, можливість переоцінки цінностей, усвідомлення своєї унікальності і неповторності, значущості, цілісності. І

вміння користуватись цим ресурсом, звісно ж, залежить від бажання та локусу контролю людини в даний момент. А також від здатності мислити та критично ставитись до стереотипів, так званих інтроєктів, наприклад «самотність – це погано». А тимчасова усамітненість відрізняється від тотального переживання самотності та дає час на перепочинок та час «для себе».

Внутрішньоособистісна конфліктність може бути амбівалентним джерелом: конструктивним, що забезпечує перетворення, розвиток; і деструктивним, що призводить до суперечностей, які важко вирішуються і які обмежують можливості особистості та сприяють поглибленню переживання почуття самотності. В цю систему входять складові когнітивної, емоційної і поведінкової сфер, такі, як: самооцінка, самоактуалізація, емоційна стійкість, переживання, оціночні ставлення до оточуючих, креативність, евристичність, соціальний інтелект, саморегуляція, впевненість та інші суб'єктивно значущі еталони.

При першому типі внутрішньоособистісної конфліктності школяр обирає якусь одну потребу і використовує її без розбору в усіх соціальних взаємодіях. Якщо він потребує любові, він чекає її від всіх. І в цьому є помилка, внутрішній конфлікт екстраполюється на зовнішній світ. Потреби витіснені на несвідомий рівень, де і розгортається конфлікт між ними і домінуючою орієнтацією. Інший тип внутрішньоособистісного конфлікту торкається сфери образу власного "Я", що ідеалізується. У таких представників формується свідомий імідж самих себе, в якому усі позитивні соціально схвалювані риси представлені гіпертрофовано. Образ, що ідеалізує самого себе, примушує школяра ставити перед собою недосяжні цілі і завдання, що зумовлюють неминучу поразку. Така людина вважає, що вона має бути запаморочливо успішною, завжди люблячою і так далі. Система таких імперативів, інтроєктів збільшує конфлікт між реальним Я та ідеалізованим. Що провокує та поглиблює переживання почуття самотності.

Гострота проблеми міжособистісної ізоляції, яка часто переживається як самотність, і ускладнює процес діяльнісної реалізації особистості в освітньому просторі, в юнацькому віці обумовлена пріоритетом таких цінностей як дружба, любов, інтимна близькість, а також з активізацією процесів становлення самосвідомості. У зв'язку з цим, саме в цей період розвитку, в цей важливий період початку самореалізації особистості, в багатьох випадках необхідна професійна психологічна допомога.

### **Список використаних джерел:**

1. Бринза І. В. Специфіка прояву екзистенційних ресурсів самотньої особистості в юнацькому віці / І. В. Бринза // Наука та освіта. Новий вимір: Педагогіка і психологія. – Т. 3, 2013. – С. 171-176.

2. Гаврилова Г. А. Преодоление одиночества молодежи как социально-педагогическая проблема: Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Гаврилова. – Курган, 1998. – 20 с.

3. Гришина П.В. Психология конфликта. - СПб.: Питер, 2005. - 464с.
4. Довбій Т. Ю. Проблема самотності в західній психологічній науці / Т. Ю. Довбій // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2011. – Вип. 9. – С. 80-89.
5. Долгинова О. Б. Изучение одиночества как психологического феномена / О. Б. Долгинова // Практическая психология: 2000. – №4. – С. 28-36.
6. Заворотных Е. Н. Особенности взаимосвязи одиночества и депрессии / Е. Н. Заворотных // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. – 2008. – Вып. 2. – 2008. – С. 286-293.
7. Ільяшенко О. О. Медико-психологічні аспекти аутоагресивної поведінки у самотніх осіб: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.04 – медична психологія. – Харківська медична академія післядипломної освіти МОЗ України / О. О. Ільяшенко. – Харків, 2009. – 22 с.
8. Леонов И.И. Психология конфликтного поведения: Автореф. дис.докт. психол. наук. - Ярославль: 2002.
9. Мойзріст О.М. Суб'єктивне благополуччя підлітків в освітньому просторі / Олена Михайлівна Мойзріст // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка / [за ред. С. Д. Максименка]. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 24. – С. 380-390.
10. Нассим Николас Талеб. "Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса"// ООО «Издательская Группа «Азбука-Аттикус», 2015. - КоЛибри, 762 стр.
11. Терещенко Л. А. Причины й механізми виникнення невротичних розладів особистості /Liudmyla Tereshchenko /Geneva (Switzerland), the 15th of October, 2015 /Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists «Science». – Geneva, 2015. – P. 118 – 123.
12. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М.: Республика, 1994. - 447 с.
13. Фромм Э. Бегство от свободы. - М.: Прогресс, 1995. - 256с.
14. Фурст Д.Б. Невротик, его среда и внутренний мир. -М.:1957. - 292 с.
15. Хамитов Н. В. Одиночество женское и мужское / Н. В. Хамитов. – 2-е изд. – К.: Научная мысль, 2009. – 318 с.
16. Хорни К. Паши внутренние конфликты./Пер. с англ.-М.: Апрель-Пресс.2000.-560с.
17. Шатирко Л.О., Тихонова Т.Б. Діяльнісна самореалізація особистості в полікультурному освітньому просторі [Електрон. ресурс] / Л.О. Шатирко, Т.Б. Тихонова //: матеріали Міжнародна науково-практична конференція [«Розвиток особистості у сучасному суспільстві: національний та етнокультурний дискурси»] (Київ, 23-25 квітня 2015 р.). – Київ, 2015.
18. Шагивалеева Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами: Монография / Г. Р. Шагивалеева. – Елабуга: Изд-во ОАО «Алмедиа», 2007. – 157 с.

19. Швалб Ю. М. Одиночество: Соц.-психол. проблема: (научно-популярная литература) / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. – К. : Україна, 2001. – 270 с.
20. Шкала одиночества: (Методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона) / Шапарь В. Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 432 с.
21. Якубовская М.Л. Эмоциональная регуляция устойчивости личности: Дисс.канд. психол. наук. - М.: 1988.
22. Ялом И.Д. Теория и практика групповой психотерапии. - СПб.: Нигер, 2000. - 640 с.
23. Dubas E., Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia, Łódź 2000.
24. Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne, Toruń 2006, ss. 277.



## ЧАСТИНА II

### ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ДІЯЛЬНІСНОГО ОПОСЕРЕДКУВАННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Дзюбко Л.В.

### ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ШКОЛИ

«Особистість – це те, чим людина стає для самої себе  
з людини в собі, через те, ким вона стає для інших».  
Л.С. Виготський

Сучасна соціальна ситуація у світі висуває нові вимоги до функціонування людини. Все більшу цінність як рушійна сила розвитку і прогресу суспільства набуває здатність особистості до самодетермінації, саморозвитку, самореалізації в усіх сферах життєдіяльності. Перед особистістю постає необхідність вирішення питань самовизначення, знаходження ресурсів власного зростання, а перед суспільством – необхідність підготовки фахівців до нестандартного і оригінального вирішення задач, до подолання ситуації невизначеності, до прийняття ризиків. Саме тому важливою задачею Національної доктрини розвитку освіти України є формування особистості, здатної до свідомої і активної самодетермінації, самоактуалізації, саморозвитку. Це актуалізує перед науковцями завдання вивчення самореалізації як ресурсного потенціалу людини і суспільства.

Проблема самореалізації багатогранна – її розглядали філософи, соціологи, психологи, педагоги. Особливої уваги її вивченню приділяли представники гуманістичної та екзистенціальної психології (А.Маслоу, Р.Мей, К.Роджерс, Е. Фром). Вітчизняні психологи досліджували самореалізацію з точки зору розвитку та становлення особистості, у взаємозв'язку із різними особистісними конструктами (цінностями, рефлексією, креативністю), у різних сферах самореалізації (у сім'ї, професії), у різних життєвих ситуаціях (ситуації життєвої кризи тощо). Різні аспекти самореалізації були предметом уваги багатьох дослідників, зокрема К.О.Абульханової-Славської, Л.І.Анциферової, О.Г.Балла, Г.С.Батищева, О.Ф.Бондаренка, М.Й.Боришевського, Е.В.Галажинського, Є.І.Головахи, Л.А.Коростильової, Г.С.Костюка, О.О.Кроніка, О.М.Леонтєва, П.В.Лушина, С.Д.Максименко, В.Р.Мілявської, В.І.Муляр, В.Г.Панка, М.І.Пірен, В.А.Роменця, С.Л.Рубінштейна, О.П.Сергієнкової, Л.В.Соханя, Т.М.Титаренко. Дослідники розглядають самореалізацію як процес і як результат, як особистісну потребу, якість, найвищу точку розвитку. Разом із тим, таке розмаїття підходів не розкриває повною мірою як власне феномен так і психологічний зміст поняття, адже на сьогодні ще нема однозначного загальноприйнятого визначення терміну

«самореалізація». Недостатньо вивченими залишаються детермінанти, структурні складові, етапи становлення, особливості різних видів самореалізації тощо.

Поняття «самореалізація» у сучасній вітчизняній психології найчастіше розуміється як здатність особистості реалізувати себе, спираючись на власний потенціал, використовуючи для цього зовнішні та знаходячи внутрішні ресурси. Його семантичний аналіз дозволяє виокремити деякі суттєві складові цього поняття. «Самореалізація» складається із двох слів – «сам» і «реалізація». Реалізація – це дієслово, яке вказує на *дію у реальності*. Реальний – це «діяльний, діловий, речовий, матеріальний, прикладний, а не абстрактний, той, що спирається на *досвід*. Реалізація – це *дія*; впровадження певного *задуму, мети*; здійснення; *виконання насправді*»[5;12]. Отже, це 1) реальна дія, яка 2) базується на усвідомленні наявного і бажаного («Я-реальне» – «Я-ідеальне»; «картина світу» - «життєві плани»), 3) враховує аналіз минулого досвіду, 4) має реальний, існуючий у дійсності результат. А «сам» – це внутрішні рушійні сили особистості, які призводять до цієї дії і, що важливо, спрямовані на її (особистості) власну внутрішню якісну зміну.

Самореалізація являє собою реалізацію наявних особистісних та індивідуальних потенціалів, актуалізацію наявних бажань, потягів, потреб, умінь, навичок, схильностей. У процесі самореалізації відбувається втілення у життя власних уявлень про себе, про становлення себе як особистості, а також шляхів і методів цього становлення.

У дослідженнях самореалізацію часто розглядають у контексті інших, близьких до даного феномену понять, таких як самоідентифікація, самоактуалізація, саморозвиток, самоздійснення особистості, ототожнення яких не є виправданим. Найчастіше як синоніми вживають поняття самоактуалізації і самореалізації (Л.Н.Коростильова, Н.Б.Борісова, Л.Г.Каган), хоча між ними є певні відмінності. Самореалізація є втіленням (у реальності, у діяльності) уже наявного, існуючого потенціалу, в той час, як самоактуалізація постає розгортанням, розкриттям внутрішнього природно закладеного можливого потенціалу, «постійне прагнення до повного розвитку власних вроджених можливостей, визнане К.Роджерсом, А. Маслоу та іншими дослідниками найважливішим мотивом дії людини, основним, не завжди досяжним, бажанням, метою людського буття». [7]

Самодетермінація як здатність індивіда до здійснення і переживання вибору, як мотивація, внутрішнє джерело дії, вчинку, передуюча самореалізації, спричинює її. Самодетермінація включена до процесу розвитку так, що зміна способу регуляції поведінки йде в напрямку від такої, яка визначається зовнішніми силами до внутрішньої автономної саморегуляції: від зовнішньої регуляції через інтроєкцію та ідентифікацію до інтеграції.

Через самозміну суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин, відбувається саморозвиток особистості. Саморозвиток пов'язаний із об'єктивно закладеним прагненням, необхідністю самопізнати, самоусвідомити, а самореалізація має потребу,

здатність увійти в соціальний світ визнаним шляхом самоактуалізації чи самовтілення, де самореалізований «вихід» людини в соціум і потреба надати себе в ньому в творчій дієвості є способом накопичення суб'єктного потенціалу активності. Саморозвиток і самореалізація завжди взаємопов'язані: без саморозвитку самореалізація виявляється стихійною та безплідною, тоді як самореалізація мотивує саморозвиток, при чому на кожному етапі життєвого шляху, лише певний рівень саморозвитку забезпечує актуалізацію здатності самореалізації. [22]

Пред'явлення назовні актуального внутрішнього змісту людини відбувається у самовираженні. Самореалізація як результат здійснюється в процесі самовираження і саморозвитку. Разом з тим, через саморозвиток і самовираження відбувається процес самореалізації. У цій взаємообумовленості і здійснюється становлення самореалізації. Самовираження відрізняється від прагнення до самореалізації тим, що в самореалізації відбувається зростання і розвиток особистості, а не просто вираження назовні того, що вже сформулося і є (опредмечування). Отже, саморозвиток і самовираження є необхідними умовами і результатом самореалізації.

Самоздійснення найчастіше розуміють як процес і результат розгортання людських потенцій протягом життя; повну реалізацію можливостей особистості, як кінцевий результат самореалізації. «Особистісне самоздійснення являє собою свідомий саморозвиток людини, в процесі якого розкриваються її потенційні можливості у різних життєвих сферах, результатом чого є постійне досягнення особистісно та соціально значущих ефектів, формування власного "простору життя"» [16]. Отже, самореалізація є моментом самоздійснення.

Розрізняють такі види самореалізації як діяльнісна, соціальна та особистісна. Особистісна самореалізація являє собою безпосередньо духовне зростання особистості, реалізацію внутрішнього потенціалу, удосконалення особистісних рис, які допомагають успішно реалізовувати себе у інших сферах та іншими шляхами. (Це як базова, необхідна але не достатня умова. Це свого роду внутрішнє начиння (сутність), знаряддя, яке відточується і ускладнюється та завдяки якому людина в подальшому реалізує себе). Соціальна самореалізація полягає у виконанні соціально корисних функцій, на кшталт громадської та волонтерської діяльності, участі у студентському чи учнівському самоврядуванні, тобто у будь-якій діяльності, де особистість реалізує себе в соціальних осередках, привносячи корисний вклад у загальну суспільну життєдіяльність. Діяльнісна самореалізація полягає у залученні особистості до різних видів діяльності, її самовираження в них, підвищення рівня компетенції. Такими видами діяльності можуть виступати різні види захоплень та хобі. Сюди ж відносимо професійну і учбову діяльність як різновиди діяльнісної самореалізації. [15;17;20]

Самореалізація як сутнісна якість є ціннісною для особистості. Від успішності самореалізації залежить як внутрішня задоволеність, самоефективність, впевненість особистості, так і особистісна ефективність у

зовнішній діяльності. Тому теоретичного і практичного значення набувають питання умов, чинників, механізмів становлення самореалізації. У науковій літературі (О.О.Варегіна, С.І.Кудінов, В.І.Панов, В.А.Ясвіна) виділяють наступні базові умови самореалізації особистості: психоекологічні, психофізіологічні, власне психологічні, педагогічні та соціальні [20]. Дослідники виокремлюють внутрішні та зовнішні умови, що сприяють становленню такого особистісного утворення як діяльнісна самореалізація. Людина спрямовує вектор власної реалізації як назовні, перетворюючи навколишню дійсність, впливаючи на інших, так і всередину, перетворюючи, вдосконалюючи, творячи себе у різних напрямках – у фізичному, інтелектуальному, моральному, духовному. До внутрішніх умов, що в певній мірі залежать від людини, можна віднести ціннісні орієнтири, локус контролю, волю, психологічну готовність до самореалізації як інтегровану якість особистості на певному етапі її розвитку тощо (психічні, психологічні чинники). До умов, що безпосередньо не залежать від людини відносимо соціальну ситуацію, рівень життя, стан екології тощо (екологічні, соціальні, економічні, політичні чинники). До зовнішніх умов, особливо якщо ми говоримо про дітей, підлітків та юнаків, безперечно відноситься освітній простір, який необхідно розуміти як простір розвиваючий [8;17;20].

Самореалізація включає в себе: потребово-мотиваційну сферу (потребу у самореалізації, самовираженні, самоздійсненні); раціональну сферу (самосвідомість, самопізнання, самовідчуття, самосприйняття, самопостереження, самоактуалізація, самооцінка); емоційну сферу (самопереживання, самозаспокоєння, самовтіху, самовідволікання, самовибачення, самосхвалення, самолюбство, самоповагу самонавіювання); вольову сферу (самодисципліну, самостійність мислення та дій, самоналаштування, самовизначення); власне діяльнісну сферу особистості.

Таким чином, зміст структурних компонентів самореалізації (самоконструктів) і внутрішні умови становлення самореалізації вказують, що це особистісне утворення можливе тільки на певному етапі розвитку людини. Тому часто самореалізацію представляють як «вершинний» результат всього саморозвитку зрілої, а отже, дорослої людини. Ми виходимо з того, що «самореалізація особистості (а отже, і її мотивація) є «природною» і тотально-всезагальною якістю (ознакою) будь-якої особистості. Не можна ставити питання про її додаткове формування.... самореалізація особистості є, насправді, органічно притаманною будь-якій людині» [22, с.129]. Але можна ставити питання про рівень самореалізації, міру сформованості її складових, про умови, які сприяють чи утруднюють процес становлення цього особистісного утворення.

Особливістю цього феномену є те, що його можна спостерігати тільки опосередковано, через ефекти і результати, через зміни в особистості, які проявляються в діяльності. З цієї точки зору інтерес представляють внутрішні умови становлення самореалізації як особистісного утворення, а саме: розвиток рефлексії, самосвідомості, потребово-мотиваційної, ціннісно-сміслової,

емоційно-вольової сфер, психологічної готовності до самореалізації як інтегрованої якості особистості [9;15;21].

Дослідники цього феномену по-різному підходять до його розуміння: одні вважають самореалізацію явищем, що перманентно притаманне природі людини бути самоактуалізуючою істотою, а інші наполягають на процесуальній детермінації цього явища [7;8;9;17;21]. Ми приєднуємося до дослідників, які розглядають самореалізацію не тільки як сутнісну властивість людини та результативний момент її розвитку, але підходять до розуміння і пояснення цього феномену з точки зору діяльнісного підходу. В цьому контексті, самореалізація – це особливий тип діяльності, якому, з одного боку, властиві всі характеристики діяльності (наявність мотивів, цілей, завдань, подвійна детермінованість – як предметом, так і власною іманентною логікою; етапність освоєння, сенситивність під час певних періодів онтогенезу та ін.), а з іншого боку, властиві специфічні характеристики (особливості мотивації, цільових установок, предметної спрямованості на самого себе та ін.). Тобто, самореалізація розглядається як особливий тип діяльності, обумовлений внутрішньою мотивацією суб'єкта на власний розвиток, що являє собою складно структурований процес, який розгортається у часі. Емпіричні дослідження І.Д. Сторичевої засвідчили, що процес становлення самореалізації складається з 4 етапів, пов'язаних з освоєнням певних видів діяльності: самоідентифікації, саморозвитку, самоактуалізації та власне самореалізації, кожен з яких несе власне функціональне навантаження [15,с.7]. Кожен з видів діяльності, що входять до структури самореалізації найбільш інтенсивно розвивається на етапах онтогенезу, сенситивних для його освоєння. На цій підставі дослідниця робить дуже важливе для психолого-педагогічної практики припущення, що шляхом цілеспрямованої організації освітнього простору під час сенситивних періодів онтогенезу, можна стимулювати становлення відповідних видів самореалізаційної діяльності [15]. Отже, розуміння і пояснення цього феномену в системі діяльнісного підходу дозволяє прослідкувати процес самореалізації через систему діяльнісних конструктів та психічних новоутворень особистості, онтогенетичної стадіальності становлення, відкриває можливості пізнання психологічної структури самореалізації і внутрішніх механізмів взаємодії її окремих характеристик [15].

Становлення самореалізації відбувається у площинах часу і простору. Площина простору – це простір життєдіяльності людини. Стосовно підростаючої особистості – це перш за все освітній простір, який розширює свої можливості для дитини, підлітка, молодої людини у порівнянні із можливостями, які були на попередніх етапах розвитку. Тут постає питання цілеспрямованої організації освітнього простору, який сприятиме становленню самореалізації.

Простір – фундаментальне поняття життя, його найважливіший атрибут. «Існування є просторовим» («Sein und Zeit», 1953) Сучасна психологія розглядає простір як взаємодію, координацію різних ставлень, відносин, смислової наповненості для людини структурної організації культур, як

характерну рису нашого сприйняття. Механізм ставлення закладено в організації простору, в якому співіснують різні смисли. Отже, досвід доводить існування систем ставлень, сукупність яких може бути означена як простір [24;26;32].

Дві площини простору – простір особистості (внутрішній світ людини) і соціокультурний простір – перетинаються у освітньому просторі, який по суті задає систему соціальних відносин. В основі цього перетину знаходиться система освіти, структурним компонентом якої є загальноосвітня школа. На різних рівнях освітнього простору через освітню діяльність, метою якої є формування особистості, створюється соціокультурне середовище, яке надає можливість для становлення, саморозвитку та самовизначення особистості. Створення освітнього простору включає внутрішні процеси, пов'язані з вибором пріоритетів педагогічної діяльності, і зовнішні, які включають освоєння дитячо-дорослим співтовариством навколишнього середовища [26;35].

Поняття «освітній простір» і «освітнє середовище» часто використовують як синоніми, але вони не тотожні. Освітнє середовище характеризується статичністю, у той час як простір – динамічністю; середовище – це даність, а простір є результатом конструктивної діяльності; простір характеризується суб'єктивним сприйняттям на відміну від середовища (І. Шендрік). Освітній простір - це динамічна єдність суб'єктів освітнього процесу та системи їх відносин. Продуктом відносин (взаємодії) між суб'єктами освітнього простору є освітнє середовище, яке має активний характер і, водночас, також є його суб'єктом. Під освітнім простором, як правило, розуміють можливість вибору (зміни) напряму освіти, що передбачає свободу вибору особистості, реальну можливість зміни етапів освітнього процесу, його варіативність тощо. Саме там, де є можливість вибору з декількох варіантів реалізації освітнього шляху, можна стверджувати, що існує освітній простір. Отже, сутнісними ознаками терміну «освітній простір» є: варіативність способів одержання освітньої послуги; відсутність монополії на освітню послугу; можливість вибору особистістю конкретного шляху освіти, який відповідає її життєвим планам, здібностям, фізичним і фінансовим можливостям [26;28;32;35].

У освітньому просторі особистість усвідомлено взаємодіє із навколишнім світом. «Людина «перебуває» (присутня) в освітньому просторі, на відміну від освітнього середовища, в яку вона тільки занурюється, використовуючи потік інформації» (І.К. Шалаєв, О.А. Веряєв). Освітній простір є фактором педагогічного проектування універсальних навчальних дій учнів, тобто основною причиною, яка зумовлює самореалізацію їх потенціалів. Інтегрованим критерієм якості розвиваючого освітнього простору є його здатність забезпечити і збагатити інформаційно-сміслову поле особистісного саморозвитку суб'єкта освітнього процесу, розширити діапазон його можливостей і перспектив [26;28;32;35].

Становлення самореалізації у площині часу – це онтогенетичний аспект становлення цього феномену. Самореалізація, як компонент розвитку,

присутня на всіх етапах онтогенезу, але міра представленості її структурних компонентів буде різною. Як особливий тип діяльності особистості вона можлива тільки з підліткового віку, що обумовлено якісно новим рівнем особистісної та соціальної зрілості. Психологічні дослідження довели, що одним з головних психологічних новоутворень підліткового віку є здатність до постановки та вирішення завдань самозміни. (Г.А.Цукерман) Отже, підлітковий вік надає особливі умови і можливості для становлення самореалізації особистості [34].

Процес становлення самореалізації у підлітковому віці базується на здобутках попереднього етапу розвитку особистості. Новоутвореннями молодшого шкільного віку є: довільність психічних процесів, їх інтелектуалізація, внутрішній план дій, внутрішнє опосередкування, коли регуляція йде від контролю до самоконтролю, формуються уміння свідомо ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення, планувати виконання учбових дій, долати труднощі та перешкоди. Як усвідомлення власних дій і психічних станів, починає розвиватися рефлексія, почуття диференціації власних можливостей.

У навчальній діяльності, яка у молодшому шкільному віці була провідною, рефлексія спрямовувалася на предмет – власне на діяльність учіння. Молодший школяр учився довільно спрямовувати увагу на мету, задачу, засоби її вирішення, вибір послідовності дій (планування) тощо які були спершу задані вчителем. У підлітковому віці змінюється спрямованість рефлексії з орієнтації на умови задачі до орієнтації на суб'єкта дії, тобто на себе, що призводить до зміни типу суб'єктності. Учбова діяльність вперше набуває для школяра особистісного смислу. Саме це дозволяє підлітку на новому етапі навчання зайняти активну суб'єктивну позицію щодо власної навчальної діяльності – визначати межі своїх можливостей, шукати шляхи виходу за ці межі, знаходити нові способи дій. Новий рівень мислення дозволяє узагальнювати власний досвід як у навчально-пізнавальній діяльності, так і, що не менш важливо, у самостворенні, самопізнанні, саморозвитку, дає можливість виходу на рівень креативності, творчості. Нужда в розумінні себе, у самоповазі створює внутрішню напругу, бажання скласти чітке уявлення про самого себе, винайти контакт із собою. Це змушує підлітка звернутися до наявних у нього зовнішніх і внутрішніх ресурсів. До внутрішніх ресурсів безумовно відносимо, окрім рівня розвитку і наявних вікових новоутворень, власну активність підлітка, яка, за словами К.О. Абульханової – Славської «...здійснюючись особистістю в дієвому плані життя,...набуває форми самореалізації» [1].

Спрямованість визначає всю психічну структура підлітка, його діяльність, і представляє собою систему відносин особистості до себе та до інших (суспільства, близького і далекого оточення). Вона є базовою особистісною детермінантою самореалізації. «Саме в спрямованості інтегруються найважливіші особистісні характеристики, які більшість дослідників виділяють як особливо значущі для можливості здійснення самореалізації: відношення до себе, своїх потреб, цінностей, інтересів; рівень прийняття себе, віри в свої сили,

в здійсненність бажаного, характер ставлення до свого минулого, теперішнього, майбутнього, і всі ці характеристики щодо інших, соціуму» [15, с.7].

Здатність підлітка до рефлексії (в різних її формах) – це достатньо усвідомлена, суб'єктивно значуща внутрішня психічна основа, яка є підґрунтям і змістовним аспектом суб'єктності на етапі переходу від дитинства до дорослості. Підлітковий вік є сензитивним періодом для розвитку рефлексії, яка проявляється у всіх аспектах життєдіяльності – інтелектуальному, соціальному і особистісному. Інтелектуальна рефлексія є однією з форм усвідомленого ставлення до власних можливостей і виявляється у здатності аналізувати, порівнювати і оцінювати свої потенційні і реальні дії під час вирішення інтелектуальних завдань, у співвіднесенні своїх розумових можливостей із рівнем складності цих завдань. Соціальна рефлексія пов'язана із співвіднесенням власних можливостей із завданнями у сфері міжособистісних стосунків, соціальних відношень. Рефлексія у соціальному контексті допомагає визначити власну позицію по відношенню до зовнішнього світу. Особистісна рефлексія спрямована на оцінювання своїх власних індивідуальних особливостей і потреб. Вона є базисною складовою «Я»-концепції в цілому і образа «Я» зокрема. Пріоритетним у підлітковому віці стає розвиток особистісної рефлексії, що призводить до формування у підлітка стійкої часової перспективи, свідомого ставлення до себе та Інших, актуалізації внутрішніх ресурсів та творчого потенціалу, дозволяє осмислити можливі мотивації саморозвитку і стратегії самореалізації. У цьому віці (за концепцією Б. Еріксона) починають формуватися такі важливі особистісні утворення, як почуття соціальної і психологічної компетенції [15;18;26].

Основним змістом рефлексії у підлітковому віці є аналітичні, порівняльні і оціночні дії дитини, спрямовані на навколишній світ, інших людей, самого себе (в тому числі і в контексті часу) і навіть на власну рефлексію. Внаслідок цього людська свідомість постає як самосвідомість (знання про знання або думка про думку). Самосвідомість – усвідомлення суб'єктом самого себе, як відмінного від інших – інших суб'єктів і світу взагалі; це усвідомлення людиною своєї взаємодії з об'єктивним світом і світом суб'єктивного (психікою), своїх життєво важливих потреб, думок, почуттів, мотивів, інстинктів, переживань, дій [18;26].

Отже, загальною передумовою самореалізації у підлітковому віці є перехід особистості яка є суб'єктом до усвідомлення себе суб'єктом, тобто формування у неї самосвідомості. Саме самосвідомість лежить в основі формування особистості, саме її розвиток забезпечує можливість самодетермінації, самореалізації, саморозвитку. (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн та ін.).

У підлітковому віці послідовно появляються дві особливі форми самосвідомості: почуття дорослості (новоутворення молодшого підліткового віку) і «Я-концепція», як система внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів «Я» (новоутворення старшого підліткового віку). Почуття дорослості проявляється у прагненні до самостійності, емансипації від дорослих, від їх



контролю і зовнішніх вимог, автономності у площині формального і неформального спілкування із дорослими і однолітками. Спілкування виступає способом пізнання сутності Іншої людини; діяльністю, в якій підліток може виявити, проявити, презентувати себе не тільки для інших, але й для себе самого. У процесі спілкування підліток порівнює себе із іншими людьми і таким чином пізнає себе. Таким чином, знання підлітка щодо себе є саморефлексією (основна форма самопізнання) і рефлексією знань інших щодо нього. Особливістю такої рефлексії є її насичена емоційність та вільна асоціативність. В результаті самопізнання у підлітків формується цілісне уявлення про себе, що зумовлює набуття самоідентичності, індивідуалізації, здатності до самореалізації. Саме в рефлексії підліток задовольняє потребу в самоідентифікації: питання «Хто Я?» – стає головним питанням цього віку. Як механізм самоідентифікації, рефлексія пов'язана не лише із прагненням зрозуміти себе, а й з потребою у самоствердженні, досягненні поваги і визнання своєї цінності референтними Іншими, реалізації конструктів самості згідно із вектором саморозвитку [15;18;22;29].

Образи «Я», які створює в своїй свідомості підліток, різноманітні і відображають усе багатство його життя. З'єднуючись, вони утворюють великий пласт «Я-концепції» – так зване «Я-реальне». Самопізнання приводить до формування когнітивного компонента «Я-концепції», з яким пов'язані ще два – оціночний (цінності, самооцінка) і поведінковий (саморегуляція). Крім «Я-реального», тобто уявлення особистості про себе, про те, «який Я є», формується «Я-ідеальне», яке відображає уявлення про себе як про ідеал, те яким би людині хотілося стати в результаті реалізації своїх можливостей. «Я-ідеальне» базується на цінностях індивіда, але враховує і реальні уявлення підлітка про себе. Якщо ідеальний образ є досяжним, він спонукає до самовдосконалення, яке стає можливим завдяки розвитку у підлітковому віці саморегуляції [15;18;22;29].

Для підлітків самореалізація особистісно дуже важлива, адже вона є умовою і результатом зростання. Створення необхідності (емоційно-ціннісний компонент) реалізувати себе, готовності до самореалізації, набуття навичок самореалізації завдяки особистісній активності (основний засіб самореалізації) – все це треба враховувати і сприяти цьому під час навчання підлітків у школі.

Труднощі становлення самореалізації у підлітковому віці можуть бути пов'язані із тим, що суттєві психологічні зміни (становлення рефлексії, самосвідомості, розуміння власної цінності і унікальності) не супроводжуються зовнішніми соціальними статусними трансформаціями, тому не завжди усвідомлюються дорослими. Це протиріччя може підштовхувати підлітків до суспільно неприйнятних форм поведінки. Запобігти цьому можна, якщо свідомо і цілеспрямовано будувати повноцінний освітній простір школи, в якому будуть різні можливості для розвитку та самореалізації.

### *Емпіричне виміри конструктів самореалізації підлітків в умовах загальноосвітньої школи .*

Освітній простір школи надає можливість отримати досвід з усіх видів самореалізації: соціальної (наприклад, у роботі шкільних рад тощо), особистісної (розвиток особистісного потенціалу, відповідальність тощо), діяльнісної (у навчанні як основної діяльності учнів у школі). Самореалізація підлітка у навчанні розглядається нами як саморозгортання динамічної взаємодії внутрішнього світу школяра із зовнішнім освітнім простором школи у формі діяльнісної активності, під час якої і завдяки якій відбувається перехід потенційних можливостей учня в актуальні. При цьому результативність характеризується досягненням учнем сукупного освітнього продукту і супроводжується затребуваністю внутрішнього потенціалу і відчуттям успіху. Для підлітків навчання залишається хоч і не провідною, але дуже важливою діяльністю. Загальновідомо, що досвід, отриманий у будь-якій діяльності, може бути в подальшому перенесений на іншу діяльність, на інші сфери життя. Новий рівень мислення підлітків, у порівнянні із молодшими школярами, дозволяє узагальнювати власний досвід як у навчально-пізнавальній діяльності, так і у самотавленні, самопізнанні, саморозвитку, дає можливість виходу на рівень креативності, творчості.

Досвід самореалізації у навчанні має бути спрямований на всі компоненти цього особистісного утворення: на мотиваційно-цінний, змістовно-операційний, емоційно-вольовий, рефлексивно-оцінний. Їм відповідають спонукальна, пізнавальна-оцінна, емоційна та регулятивна функції досвіду самореалізації. Показниками рівня сформованості досвіду самореалізації у освітньому просторі школи вважаємо:

- самостійність або автономію (самостійність у діяльності: постановці задачі, знаходження засобів її вирішення і т.д., ставлення до оцінювання себе іншими тощо);
- готовність до самореалізації (включає всі складові, а саме: потребу в самореалізації, ментальні, пізнавальні і творчі здібності, спрямованість на пізнання, опанування засобами самореалізації тощо);
- характеристики мотиваційної складової (співвідношення внутрішніх-зовнішніх мотивів учіння, спрямованість на оцінку – на знання, мотивація успіху – уникнення невдачі, характеристики структури навчальної мотивації тощо);
- особливості ставлення до себе, до інших, до діяльності;
- самоефективність;
- бачення перспективи майбутнього (особистісний смисл навчання).

Ці показники були нами враховані під час побудови емпіричного вивчення самореалізаційних конструктів у підлітків. У дослідженні взяли участь 112 учнів середніх класів загальноосвітніх шкіл м. Києва. Отримані результати дозволили вивчити особливості спрямованості, мотивації, ставлення до себе і до інших, регуляцію поведінки, емоційну складову шкільного життя підлітків.

До особливостей самореалізованої особистості можна віднести: *суб'єктність* як здатності людини до усвідомленого і керованого саморозвитку; наявність домінуючої ролі *самоактуалізації*, як внутрішньої потреби пізнання і виявлення власних можливостей та їх подальшого розкриття у дійсності (у життєдіяльності); *внутрішню детермінованість* власної життєдіяльності (самодетермінацію) як вищу форму саморегуляції. Стосовно навчання у школі це: сформованість навчальної суб'єктності; внутрішня детермінованість (вмотивованість) на самоактуалізацію власних можливостей у навчанні та шкільному житті.

Самостійність, ініціативність у постановці цілей, усвідомлені зусилля задля втілення власного задуму – стрижневий критерій суб'єктної поведінки людини. Це неможливо без відповідної мотивації, що актуалізує і спрямовує енергію для самореалізації і дозволяє успішно та ефективно виконувати діяльність. Мотивація є частиною процесу усвідомлення і побудови часової перспективи – своєрідної інтеграції минулого (досвід), теперішнього і майбутнього (цілеспрямованість) у психологічному вимірі особистості. Навчальна діяльність – це той «полігон», на якому підліток вчиться бути суб'єктом власної життєдіяльності. Підлітковий вік сенситивний для формування основних якостей навчальної суб'єктності, сутністю якої є цілеспрямована мотиваційна активність школярів, їх ініціативність, спрямована на присвоєння навчальної діяльності. Саме цей показник розвитку можна вважати головним критерієм самореалізації у навчанні і учбових відносинах. Він характеризує певну позицію учня по відношенню до діяльності, яку він освоює. Ця позиція виявляється у внутрішній спрямованості на пошук необхідних знань, на оволодіння операціонально-діяльнісними способами навчальної діяльності, на співробітництво з іншими учасниками процесу, на загальне ставлення до освітнього простору школи. Продуктивність навчальної діяльності, її *результат* визначаються її мотиваційною структурою – змістом і розгорнутістю цієї структури, сформованістю її компонентів, ієрархією мотивів і зв'язками між ними, характером мотивів навчання, власним сенсом навчання школяра, особливостями емоцій, що супроводжують процес навчання тощо. Отже, ми зосередились на вивченні особливостей мотиваційної складової самореалізації підлітків у навчанні. Були використані методики: “Оцінка рівня сформованості шкільної мотивації, ставлення до себе, до інших, до школи” (Н.Г. Лусканова модифікація Л.В.Дзюбка); “Мотиваційна структура навчальної діяльності” (М.І. Алексєєва, М.Т. Дригус); “Спрямованість на отримання знань” і “Спрямованість на отримання оцінок” (Є.П. Ільїн, Н.А. Курдюкова); “Мотивація успіху” і “Мотивація уникнення невдач” (Т. Елерс) [2].

Як відомо, для розвитку школярів і для кращих навчальних результатів необхідна перевага внутрішньої мотивації над зовнішньою. Саме внутрішня мотивація, яка спрямована на саморозвиток, є одним з тих регулятивних механізмів, що сприяє становленню особистісної самоефективності школярів. З метою визначення яка ж саме навчальна мотивація переважає у підлітків, нами були проведені методики “Мотивація успіху” і “Мотивація уникнення невдач”

(Т. Елерс) та «Вивчення спрямованості на здобуття знань та на оцінку» (Є.П.Ільїн, Н.А.Курдюкова). Виявлено, що більшість досліджуваних мають середній рівень мотивації досягнення успіху (42%) і уникнення невдач (36,6%); у третини підлітків виявлено високий рівень мотивації досягнення (35,7%) і низький – уникнення невдач (33,9%). Такі підлітки характеризуються активністю, цікавістю, допитливістю, відповідальністю, опорою на власні сили, довірливістю, домінуванням. Така стратегія найбільш сприятлива для самореалізації. Вона дозволяє накопичити та закріпити позитивний досвід, виробити адекватне ставлення до негативного досвіду, набути навички саморегуляції під час ситуацій опитування, екзамену тощо. Дуже високий рівень мотивації досягнення успіху (14,28%) і високий (14,33%) та дуже високий (15,17%) рівні мотивації уникнення невдач можуть свідчити про невротичні прояви, емоційну напругу тощо.

Результати дослідження засвідчили, що у підлітків переважає низький та середній рівень спрямованості на набуття знань: 35,7% досліджуваних орієнтовані на оцінку; 40,2% - на знання і на оцінку в однаковій мірі (середні показники мотивації); 16% - мають низькі показники спрямованості як на оцінку так і на знання (тобто ані знання, ані оцінка не є для цих дітей спонуками до навчання). Ступінь вияву високої мотивації на набуття знань складає незначний відсоток від числа опитаних: 1,8% – високо мотивовані на знання; 7,14% високо орієнтовані як на знання так і на оцінку. Як відомо, цінним є те, що оцінюється. Саме це показали результати – для підлітків цінним є як отримання знань, так і оцінок, адже і те і інше оцінюють як значимі дорослі, так і ровесники, отже і те і інше впливає на самооцінку, самоставлення, на майбутні можливості (навчатися далі у старших класах, поступити до вишу, зайняти належне місце в структурі класу тощо).

Для визначення мотиваційної структури у підлітків була використана методика «Мотиваційна структура навчальної діяльності» (М.І. Алексєєва, М.Т. Дригус) [2]. Ми отримали данні про представленість і співвідношення пізнавальних, комунікативних, емоційних, зовнішніх (заохочення, покарання) мотивів, мотивів саморозвитку, досягнення та позиції школяра в мотиваційній структурі підлітків.

Самореалізація повинна мати результативну складову. У навчанні таким результатом можна вважати успішність. Таким чином, оцінка щодо пізнавальної діяльності може виступати і як зовнішній мотив і як її результат. Виходимо з того, що чи вища навчальна успішність, тим вищий рівень навчальної самореалізації підлітків. Для вивчення самореалізації підлітків у навчанні ми проаналізували спонуки до навчання і зіставили їх із реальними навчальними результатами (високо, середньо і низько успішних учнів).

Встановлено, що структура навчальної мотивації підлітків взаємопов'язана з їхньою успішністю. Виявлено, що полярні за успішністю групи (високо і низько успішні) мають обернену мотиваційну структуру. Інтегративний мотив «позиція школяра» і мотив саморозвитку зайняли перші місця у високо і останні у низько успішних учнів; емоційні мотиви посідають

останнє місце у високо і перше у низько успішних підлітків. Тобто високо успішні учні відрізняються хорошою емоційною регуляцією.

З'ясовано, що чим вище показники успішності, тим вищими є показники мотивів саморозвитку, позиція школяра, комунікативних і зовнішніх. Це дає підставу припустити, що шкільна успішність підлітків залежить від високого рангу мотивів цих груп у структурі мотивації навчальної діяльності. Пізнавальні мотиви посіли останнє місце в мотиваційній структурі високо успішних підлітків. Це дозволяє припустити, що навчання і пізнання виступають у них не як ціль, а як засіб саморозвитку і як можливість зайняти бажану соціальну позицію.

Аналіз кореляційних взаємозв'язків успішності з вираженістю та ранговими місцями груп навчальних мотивів, виявив позитивну значущу кореляцію рівня успішності з вираженістю мотиву саморозвитку, зі домінуванням цього мотиву у більш успішних школярів. Отже, *група високо успішних підлітків відрізняється суттєвим значимим домінуванням у мотиваційній структурі мотиву саморозвитку*. Виявлено значиму помірну негативну асоційованість навчальної результативності з емоційними мотивами ( $p < 0,01$ ). Ще більш виражений обернений зв'язок успішності з емоційними мотивами виявлено при аналізі рангових місць мотивів в структурі мотивації кожного школяра. Більша відносна значущість емоційних мотивів, тобто вище місце в ієрархії, виявилась більш притаманною менш успішним учням ( $p < 0,01$ ), тоді як відносне домінування позиції школяра (прийняття соціальної ролі учня) виявляє слабку позитивну асоційованість з кращими результатами навчання.

Аналіз динаміки розвитку мотиваційної структури підлітків дає підстави вважати, що *мотив саморозвитку є стрижневим і вказує напрямом розвитку мотиваційної структури* досліджуваних груп підлітків.

Самореалізація у навчанні відбувається завдяки взаємодії учнів із освітнім простором школи. Тому вважаємо за доцільне вивчити в цьому контексті ставлення підлітків до учіння, вчителів, ровесників, шкільного життя взагалі. Для цього була використана методика Н.Г. Лусканової.

Результати вивчення ставлення підлітків до учіння, значущих дорослих, ровесників, шкільного життя взагалі виявили, що у підлітків шкільні спонуки (за середніми балами) вишикувалися у такій послідовності: 1-е місце – ставлення до ровесників (4,8 балів), 2-е місце – загальне ставлення до школи (4,4 б.), 3-е місце ставлення до учіння (4 б.) і четверте – до вчителів (3,6 б.) Отже, аналіз результатів анкетування підтвердив, по-суті, вікові особливості підлітків – важливими для них є відносини із однолітками і загальний клімат у класі (школі).

За цією методикою кореляційні зв'язки рівня шкільної мотивації підраховувались по окремим шкалами, які були нами виокремлені для розуміння психологічної сутності, і зручності аналізу (загальне ставлення до школи, ставлення до учіння, ставлення до значущих дорослих, ставлення до ровесників).

Виявлено позитивну статистично значущу залежність між успішністю і домінуванням мотивів позитивного загального ставлення до шкільного життя та ставленням до значущих дорослих як спонук до навчання.

Аналіз кореляційних зв'язків виявив значущу слабку позитивну кореляцію між рівнем успішності підлітків та їх ставленням до вчителів ( $p < 0,05$  за Пірсаном). Позитивне ставлення до школи слабо позитивно корелює з успішністю, водночас негативно – з необхідністю йти до школи, коли є можливість залишитись вдома ( $p < 0,01$ ). Тобто більш успішним школярам частіше подобаються вчителі та вчитися у школі. Окрім того, на навчальну успішність більше впливає ставлення до значимих дорослих аніж до ровесників. Разом з тим, можна припустити, що високо встигаючи підлітки відчують у школі перевантаження, емоційне напруження тощо.

З метою вивчення особливостей самоактуалізації сучасних підлітків, виявлення рівня сформованості у них якостей, що характерні для самоактуалізованої особистості, була застосована методика САТ. У цьому тесті відображено складну цілісність поняття самоактуалізації, реєструючи різні її параметри.

Вимірювані параметри: компетентність у часі; самопідтримка (дві незалежні одна від одної базові шкали); цінність самоактуалізації; гнучкість поведінки; реактивна чутливість (сензитивність); спонтанність; самоповага; самоприйняття; уявлення про природу людини; синергія; прийняття власної агресії; контактність; пізнавальні потреби; креативність (12 додаткових шкал).

Розподіл підлітків за рівнями самоактуалізації засвідчив, що за показником загального рівня самоактуалізації 34,14 % підлітків, що брали участь у дослідженні, знаходяться на рівні статистичної і психічної норми (65,86 % не досягли рівня статистичної і психічної норми). Якщо порівнювати результати за двома основними шкалами, то більш актуалізованими виявилась якості за шкалою самопідтримки (опори на себе): 52,5% підлітків знаходиться на рівні норми, а рівень самоактуалізації за цією шкалою досягли 16,2% школярів. Це відповідає тенденції вікового розвитку, а саме: спрямованості підлітків на себе, процесам інтеграції самосвідомості, самоідентифікації, ускладненням мотиваційної сфери, переходу до внутрішньої мотивації, до самодетермінації. Шкала компетентності у часі виявилась більш ресурсною – більше половини учнів (62,3%) не досягли за нею рівня статистичної норми. Здатність планувати, керуючись реальними цілями і спираючись на власний досвід і можливості, тільки формується (це буде завданням наступного періоду розвитку – юнацького віку). Поки що ці можливості досліджуються, досвід набувається. Можемо припустити, що різноманітні формувальні психолого-педагогічні впливи у напрямках як самопізнання, так і спрямовані на розвиток вміння планувати та ставити мету сприятимуть формуванню самореалізаційних якостей компетентності у часі.

Подальший аналіз даних, що були отримані за додатковими шкалами виявив, що найбільшу кількість балів було за шкалами ціннісних орієнтацій (19,58% рівень самоактуалізації, 56% -рівень статистичної норми) спонтанності

(26% рівень самоактуалізації, 44,5% -рівень статистичної норми), самоповаги (31,15% рівень самоактуалізації, 43,61% -рівень статистичної норми). Показники пізнавальних потреб засвідчили стабільно нормативний рівень статистичної норми – 56%).

Діяльність спілкування (інтимно-особистісне зокрема) є провідною у підлітковому віці, тому ми очікували високих показників актуалізації за шкалою контактності, яка виявляє міру здатність людини встановлювати глибокі і тісні контакти з оточуючими. Результати виявилися невисокими (68,53% рівень низької самоактуалізації самоактуалізації).

З метою вивчення загальної спрямованості підлітків на активну або пасивну позицію, вивчення як у свідомості представлена детермінованість власної життєдіяльності, був проведений тест-опитувальник локусу контролю (РСК, модифікація Є.Ф.Бажина, Є.Ф.Голинкіної, А.М.Еткінда). Рівень суб'єктивного контролю над значущими ситуаціями пов'язаний із самооцінкою особистості, з самоповагою, відчуттям своєї сили, достоїнства, відповідальності за те, що відбувається, соціальною зрілістю та самостійністю особистості. Він є властивим для індивіда у будь-яких ситуаціях, характеризує його поведінку при успіхах і невдачах у різних царинах життя.

За результатами, більшість підлітків (53,57%), що брали участь у дослідженні, мають екстернальний (детермінований ззовні) локус контролю, тобто атрибуують власну поведінку зовнішніми обставинами, які, як вони вважають, не залежать від їхньої активності. Для таких підлітків більш властива конформна, поступлива поведінка, адже вони вважають себе нерішучими, залежними, невпевненими, несамостійними. Вони більше орієнтовані на зовнішні мотивування, керівництво, контроль, оцінювання і підтримку. Така позиція може спричинювати небажання докладати власні зусилля у вирішенні будь-яких задач, непевність у власних силах, тривожність, труднощі у адаптації до ситуацій невизначеності, пасивність, прагнення уникнути відповідальності за справу, за власну життєдіяльність.

Інтернальний (детермінований зсередини) локус контролю продемонстрували 4,46% підлітків. Вони впевнені у тому, що самі, власною активністю впливають на значущі події життя і, отже, готові взяти на себе відповідальність за свої вчинки. Вони вважають себе здібними, рішучими, сильними, незалежними, самостійними, впевненими. Нестабільність локалізації детермінації подій власного життя виявили 42%, що може свідчити про нестабільність поведінкових сценаріїв підлітків. Вважаємо, що ця нестабільність свідчить про те, що дана якість знаходиться у стані активного становлення, тому саме зараз можливо психолого-педагогічними впливами підтримати здатність підлітків шукати опору у собі: проявляти ініціативу, опиратися на власні зусилля, брати на себе відповідальність.

Важливою внутрішньою умовою становлення самореалізації є самоефективність як переконання особистості в тому, що вона може з успіхом впоратися з певною (як правило складною) ситуацією (за А.Бандурою), адже без упевненості у власних силах неможливо обрати цілі, які б були досяжними,

але не легкими (тобто мета має бути на певному рівні складності – певний рівень домагань), неможливо правильно оцінити власні сили (самооцінка) тощо. Самоефективність можна розглядати як складову саморегуляції. Тому ми виділили окрему лінію дослідження особливостей самореалізації підлітків – вивчення їх самоефективності.

Для підлітків важливими аспектами шкільного життя, що впливають на їх впевненість у власних силах, на віру у власну спроможність і значущість є міжособистісні відносини та рівень емоційного комфорту. Саме ці основні показники самоефективності: соціальний і емоційний ми вивчали за допомогою методики Самоефективність в рівних інтераціях (Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C) в розширенні і модифікації/адаптації Дзюбко Л.В.). Для визначення загальної самоефективності була використана методика «Тест загальної самоефективності» («General Self-Efficacy» Albert Bandura) [2].

Більшість школярів, що брали участь у опитуванні, мають високий (35,7%) та середній (50%) рівні соціальної самоефективності, що може відображати вікові особливості підлітків (спрямованість на розширення соціальних контактів, на спілкування). Домінування низького (41%) і середнього (45,6%) рівнів емоційної самоефективності може свідчити про труднощі як у керуванні власними емоціями, так і у врахуванні емоцій інших. Разом з тим, це є ресурсом розвитку самоефективності підлітків.

За результатами дослідження виявлено у 31,3% – низьку, у 47,3% – середню, а у 21,4% – високу загальну самоефективність. Тобто відбувся нормальний статистичний розподіл даних: третина школярів (31,3%) не вірить, що зможе впоратися із складною ситуацією, продемонструвати дії, які призведуть до успіху, тобто має невисокий рівень самоефективності; майже половина дітей, що приймали участь у дослідженні, продемонстрували середній рівень самоефективності (47,3%). Разом з тим, для комфортного самопочуття учня у школі важливі не тільки (і не стільки) об'єктивні результати як такі, скільки їх інтерпретація, очікування успіху, позитивних результатів власних дій. Віра у власні можливості впоратися з будь-якою задачею мобілізує ресурси дитини, дозволяє отримати задоволення від продуктивної напруги, за якою слідує позитивний результат. Це своєрідне «щеплення» від «навченої беспорядності», яке сприяє психічному здоров'ю учня та позитивному відношенню до школи. Тому ми вдалися до змістовного аналізу відповідей школярів з різним рівнем самоефективності.

Необхідно зазначити, що жоден з школярів із високим і середнім рівнем загальної самоефективності у наведених ситуаціях утруднення не втрачає надію, впоратися з ними (жоден не відповів «повністю не згоден»). Звертають на себе увагу наступні особливості підлітків з різним рівнем загальної самоефективності (ми порівнювали полярні рівні – високий і низький – для більш контрастного виявлення різниці). Учні з високим рівнем загальної самоефективності здатні до гнучкої поведінки в нестандартних ситуаціях («При непередбачуваних труднощах я вірю, що зможу з ними впоратися» – 90%), мають широкий поведінковий репертуар («Якщо переді мною постає якась



проблема, то я зазвичай знаходжу кілька варіантів її вирішення – 80%) та здатні тримати ситуацію під контролем (80%). Школярі з низьким рівнем загальної самоефективності усвідомлюють наявність труднощів у важких «безвихідних» ситуаціях (61,5%). Вони не готові до труднощів, бо не можуть покласти на власні здібності (53,9%) та губляться у несподіваних ситуаціях (46,2%). Разом з тим, у них невизначене ставлення до власної спроможності справлятися із проблемами. З одного боку, вони впевнені, що зможуть справитися з більшістю проблем, якщо докладуть достатньо зусиль (69,2%); а з іншого – вважають, що навіть якщо як слід постараються, то навряд чи знайдуть вирішення найскладніших проблем (38,5%). Таким учням трудно досягти своєї мети (61,5%). Школярі з низьким рівнем загальної самоефективності відчують труднощі у контролі над ситуацією (46%). Особливістю дітей із середнім рівнем загальної самоефективності є те, що вони усвідомлюють труднощі у досягненні власної мети (40%), та відчують труднощі у контролі над ситуацією (50%). Разом з тим, вони впевнені, що якщо дуже постараються, то зможуть вирішити навіть найскладніші проблеми (90%).

Проведене дослідження дозволяє виявити особливості усвідомлення підлітками звичних стратегій у наведених ситуаціях утруднення і намітити шляхи підвищення у них віри у власні сили і можливості. Адже людина переходить до саморозвитку та самореалізації, коли почуває себе компетентною і переконаною у власних силах, здібностях, успіху під час виконання певної справи.

### **Висновки**

Розмаїття наукових підходів до вивчення самореалізації не дає однозначного визначення цього поняття. Самореалізацію розглядають як процес, результат, вершинне утворення, утотожнюють із іншими, близькими за змістом поняттями (самоактуалізацією, самовираженням, самоздійсненням тощо).

Вважаємо продуктивним вивчення процесу самореалізації через систему діяльнісних конструктів та психічних новоутворень особистості, що відкриє можливості пізнання психологічної структури самореалізації і внутрішніх механізмів взаємодії її окремих характеристик.

Самореалізація, як компонент розвитку, присутня на всіх етапах онтогенезу, але як особливий тип діяльності особистості вона можлива тільки з підліткового віку, що обумовлено якісно новим рівнем особистісної та соціальної зрілості.

Становлення самореалізації підлітків відбувається під впливом внутрішніх (фізіологічне дозрівання мозкових структур, внутрішнє опосередкування, довільна усвідомлена регуляція власної поведінки і вищих психічних функцій, інтелектуалізація всіх психічних процесів) і зовнішніх (взаємин із батьками, вчителями, однолітками, різних інформаційних культурно-освітніх) чинників.

Підліток вже здатен бути справжнім *суб'єктом* власної діяльності, спрямованої на самого себе – самодіяльності, адже всім ходом попереднього

онтогенетичного розвитку вже підготовлений перехід самореалізації від спонтанного процесу до спеціально організованої самим суб'єктом діяльності.

Підґрунтям і змістовним аспектом *суб'єктності* у підлітковому віці є якісно інший рівень розвитку *рефлексії, спрямованість* особистості на власний внутрішній світ, на усвідомлення власних змін. Внаслідок цього формується *самосвідомість*, основними детермінантами якої є прагнення до самоспостереження і самопізнання, що виявляється у розширенні та уточненні змісту «Я», формуванні цілісного уявлення про себе, набутті *самоідентичності, індивідуалізації, здатності* до самореалізації.

Результати емпіричного дослідження дозволили виявити специфіку діагностованих складових самореалізації сучасних підлітків. Встановлено, що у підлітковому віці мотив саморозвитку є стрижневим і вказує напрямок розвитку мотиваційної структури підлітків. Мотиви саморозвитку, емоційні і пізнавальні, виявились найбільш впливовими для становлення самореалізації (для успішності) у навчальній діяльності. Виявлено, що досліджувані прагнуть до цінностей, що притаманні особистості, яка здатна до самоактуалізації; опори на власні сили; усвідомлення і опори на власні почуття; мають в цілому адекватне самосприйняття; достатньо виражені пізнавальні потреби і ставлення до пізнання, рівень творчої спрямованості. Недостатньо сформованими виявилась такі особистісні якості як орієнтація у часі і здатність встановлювати глибокі і тісні контакти з оточуючими (що для нас виявилось не очікувано, адже спілкування є однією з провідних діяльностей у підлітковому віці). Це може вказувати на «зони росту» самореалізації: здатність планувати, керуючись реальними цілями і спираючись на власний досвід і можливості тільки формується. Локалізації детермінації подій власного життя знаходиться у стані активного становлення, тому саме зараз можливо психолого-педагогічними впливами підтримати здатність підлітків шукати опору у собі: проявляти ініціативу, опиратися на власні зусилля, брати на себе відповідальність.

Дослідження самоефективності як механізму суб'єктності і регуляції поведінки виявили домінування високого та середнього рівнів її соціальної складової, що свідчить про спрямованість на розширення соціальних контактів, на спілкування і є актуальним для цього віку. Домінування низького і середнього рівнів емоційної складової самоефективності вказує на труднощі як у керуванні власними емоціями, так і у врахуванні емоцій інших. Разом з тим, це є ресурсом розвитку соціального інтелекту підлітків. Виявлено, що підлітків з різним рівнем загальної самоефективності різняться ступенем усвідомлення труднощів, реалістичним співвіднесенням їх із власними можливостями (розвитком рефлексії), ступенем сформованості процесів саморегуляції та контролю

Проведене емпіричне дослідження дозволяє виявити особливості особистісно-діяльнісних стратегій самореалізації у підлітків і намітити шляхи їх оптимізації, що надає освітній простір школи.

Труднощі становлення самореалізації у підлітковому віці можуть бути пов'язані із тим, що суттєві психологічні зміни (становлення рефлексії,

самосвідомості, розуміння власної цінності і унікальності) не супроводжуються зовнішніми соціальними статусними трансформаціями, тому не завжди усвідомлюються дорослими. Це протиріччя може підштовхувати підлітків до суспільно неприйнятних форм поведінки. Запобігти цьому можна, якщо свідомо і цілеспрямовано будувати повноцінний освітній простір школи, в якому будуть різні можливості для розвитку та самореалізації.

### Список використаних джерел

1. Абульханова – Славская К.О. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова – Славская. – М.: Мысль, 1991.
2. Алексеева М.І. Дослідження мотиваційної сфери підлітка. / М.І. Алексеева, М.Т. Дригус // Вивчення особистості підлітка / [За ред. М.Т. Дригус]. – К.: Ін-т психології АПН України, 1994.-128 с/
3. Бандура А. Самоэффективность: Осуществление контроля // под ред. Сидорина В. В. – Санкт-Петербург : ЕВРАЗИЯ, 2000.
4. Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні особистості/Іван Дмитрович Бех // Рідна школа. — 2013. — № 4-5. — С.20-25.
5. Большакова А. М. Особистісна реалізованість людини в онтогенезі: автореф. дис. д-р психол.наук: 19.00.07 / А. М. Большакова; Класич. приват. ун-т. - Запоріжжя, 2011. - 36 с.
6. Боришевський М.Й. Самотворення особистості і соціально-психологічна сутність детермінанти становлення та розвитку /М.Й.Боришевський; за ред.С.Д.Максименка // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології». – К., 2012. – Т. XIV, ч. 1. – С. 28-35.
7. Братаніч Б. В., Ільченко І.Г. Самоактуалізація особистості та освіта / Б. В. Братаніч, І.Г. Ільченко // Філософські проблеми освіти. – 2011. – N 2. – С. 13-20.
8. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности/ Э.В. Галажинский // Автореф. дисс.на соис. ученой степени д.психол.н. – Барнаул: БГПУ, 2002. 43 с. 7. Гупаловська В.А. Структурно-функціональна модель самореалізації особистості / В.А.Гупаловська // Психологічні студії. – Львів, 20004. – С. 72-80.
9. Гупаловська В.А. Структурно-функціональна модель самореалізації особистості / В.А.Гупаловська // Психологічні студії. – Львів, 2004. – С. 72-80.
10. Джидарьян И. А. Активность личности / И. А. Джидарьян. – М.: Психотерапия, 2011. – 3-е изд. – 144 с.
11. Даль В.И. Толковы словарь живого великорусского языка / Владимир Иванович Даль//. – Т.1-4. – М.: Русский язык, 1978. – Т.4, С. 87.
12. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., № 1392. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>
13. Дзюбко Л.В. Вирішення психологічних проблем переходу школярів з початкової до середньої освітньої ланки відповідно до вимог нових державних стандартів базової середньої освіти // Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: Колективна монографія / [Максименко С. Д.,

Куценко-Лада Г. В., Пророк Н. В. та ін.], За ред. С. Д. Максименка. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 265- 279.

14. Дзюбко Л.В., Терещенко Л.А. Самореалізація школярів під час їх поетапної соціалізації /Л.В.Дзюбко, Л.А.Терещенко, // матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Становлення і розвиток особистості в умовах освітнього простору: теорія і практика» (м. Полтава, 14-15 травня 2015 р.). – Полтава : Друкарська майстерня, 2015. – С.143 – 151.

15. Егорычева И.Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии/ Ирина Дмитриевна Егорычева // Автореф. дисс.на соис. ученой степени д.психол.н. – М.: МПСУ, 2012. 43 с. Режим доступу: <http://www.pandia.ru/text/77/335/64191.php>

16. Кокун О.М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / О.М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. - 2013. - № 9. - С. 1 – 5.

17. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке/ Л.А. Коростылева // Журнал психологические проблемы самореализации личности. – С. Петербург, 1997. – С. 3-19.

18. Краєва О.А. Становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи ідентичності / О.А.Краєва //Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г.Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 11. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С. 382-392.

19. Крылова Наталья Геннадьевна. Педагогические условия самореализации подростка в деятельности сельского учреждения дополнительного образования : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 : Кострома, 1999 184 с. РГБ ОД, 61:99-13/1086-7 <http://www.dslib.net/metodika-vospitania/pedagogicheskie-uslovija-samorealizacii-podrostka-v-dejatelnosti-selskogo.html>

20. Кудинов С. Самореализация как системное психологическое образование 2007. – Режим доступу: [http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/kudinov\\_samo/](http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/kudinov_samo/)

21. Кузікова С.Б. Аналіз чинників саморозвитку особистості в ракурсі функціонального напрямку в психології. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка – Том X. Частина 4. – К., 2008. – 682с. – с. 298-307.

22. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості /Сергій Дмитрович Максименко. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.

23. Наумова В.А. Оптимизация личностного ресурса на этапе поздней зрелости: дис...канд. психол. наук: 19.00.13 / Валентина Александровна Наумова: – П.-Камчатский, 2013. – 209 с.

24. Новая философская энциклопедия: В 4-х тт. М.: Мысль. Под ред В.С.Спеина,2001. Режим доступу:

[http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/994/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%9D%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%9E](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/994/%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%9D%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%9E)

25. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі [Текст]:Колективна монографія / за ред. С. Д. Максименка. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013.– 400 с.

26. Словарь практического психолога. – М.: АСТ, Хареест. С.Ю.Головин, 1998 Режим доступу:

<http://psychology.academic.ru/3263/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE>

27. Соціально-психологічні чинники самореалізації творчої індивідуальності у полікультурному світі : монографія / за наук. редакцією І.М. Зварича. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 456 с.

28. Сурина И. Образовательное пространство: определение, структура и характеристики / Ирина Сурина // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Збірник наукових праць. Умань: УДПУ ім. Павла Тичини. Випуск 35, 2010 – С.250-260. Режим доступу:

[library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog)

29. Токарева Н.М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія /Наталя Миколаївна Токарева – Кривий Ріг, ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015 – 448 с.

30. УСЕ: Універсальний словник-енциклопедія / Гол.ред.ради чл.-кор.НАНУ М.Попович. – К., «Тризна», 1999. – с.1198

31. Фельдштейн Д.И. Детство как социально–психологический феномен и особое состояние развития / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998.

32. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики. Под ред. А.А.Ивина. 2004

33. Фурман А. В., Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: навч. посібник / А.В.Фурман, О. Є. Гуменюк / – Львів: Новий Світ-2000, 2006. – 360 с.

34. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития / Г.А.Цукерман, Б.М. Мастеров // – М.:Интерпракс,1995.–288с

35. Якушкина М. С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки / М. С. Якушкина // Человек и образование. – №2 (35), 2013. – С. 66 – 69. Режим доступу:

[obrazovanie21.narod.ru/Files/2013-2\\_066-069.pdf](http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2013-2_066-069.pdf)

## САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### *Самореалізація особистості як психологічна проблема*

Самореалізація, як функціональне поняття, розглядається як умова досягнення особистісного зростання. Самореалізація входить до особистісної зрілості разом із самотрансценденцією. Вона включає непередметну і предмету духовну реальність. Зв'язок самореалізації і самотрансценденції виявляється в тому, що самотрансценденція регулює духовну реальність, яка надихає, надає ідеї, спрямовує особистість. Самотрансценденція пояснює зв'язок із Богом, народження ідей, думок. Самореалізація відбувається у площині інтенції, творчого прояву. Самореалізація проявляє себе в рамках різних видів діяльності: духовної (Богопізнання, духовна практика), душевної (наука, любов), творчої (наука, мистецтво), життєтворчої (особисте життя, життєвий шлях).

Зв'язок самореалізації і самодетермінації полягає в тому, що самодетермінація – це самовизначення, як саме здійснювати самореалізацію з урахуванням духовних законів і Закону Божого, або тих вищих цінностей, які прийняла людина. При самодетермінації людина усвідомлює свою тотожність із власною сутністю, а також визначає пошукову активність певної інформації, спрямованої на розв'язання завдань, поставлених кимось перед нею, або означених нею самою. Самодетермінація конкретизує готовність людини до самостійної і творчої діяльності. При цьому нею співвідносяться такі моменти, як «хочу-можу-вимагають-повинен для Бога - повинен для людей». Самодетермінація забезпечує вибір особистістю самостійних рішень, враховуючи поставлені цілі. Необхідною умовою самореалізації є усвідомлення життєвих цілей, як перспективного розвитку і конкретних цілей, що розв'язуються суб'єктом саме в конкретній діяльності. Самореалізація в діяльності є процесом, який сприяє і розвитку особистості в цілому, і становленню цієї діяльності конкретно. Самореалізація може виявлятися не лише в діяльності, а й у праці, спорті, любові. Вона активізує орієнтацію особистості на власні можливості, загострює усвідомлення власних: потенціалу, здібностей, мотивів. Глибинні умови самореалізації – це риси, що сприяють самореалізації і можливості, які забезпечують досягнення самореалізації. Для самореалізації необхідними є такі умови: внутрішня потреба особистості у самореалізації і адекватне самоставлення особистості. Потреба у самореалізації запускає самодетермінацію, як процес сутнісного самовизначення, і залежить від особистісного потенціалу. Крім того, самореалізація взаємопов'язана із самоздійсненням. Досягнення стану самореалізації розглядається через феномен понаднормативної активності.

Самореалізація можна водночас вивчати і як ціль, і як засіб, і як процес, і як результат. Самореалізація як результат визначається такими критеріями: успіх-неуспіх, визнання-невизнання, схвалення–потурання.

Кудінов С.І. виокремив дві форми самореалізації: зовнішню і внутрішню. Крім того, дослідник визначив три види самореалізації: діяльнісну, соціальну і особистісну.

Діяльнісна самореалізація підкреслює той факт, що самовираження суб'єкта відбувається в різних видах діяльності (навчальна, пізнавальна, творча, професійна тощо), при чому відбувається досягнення особистістю принаймні компетентності в цій діяльності. Різновидом діяльнісної самореалізації можна розглядати і самореалізацію учня в процесі навчання і навчально-пізнавальної діяльності. На думку Шарлотти Бюллер різновидом діяльнісної самореалізації, є також майстерність, яка визначається, як навичка досягнення високих результатів. На думку дослідниці, повнота самореалізації залежить від здатностей ставити цілі, які мають бути адекватними внутрішній сутності людини. [39; 41].

Соціальна самореалізація – проявляється в гуманітарній місії особистості.

Особистісна самореалізація виявляється у самовдосконаленні, досягненні особистісного зростання, саморозкритті особистістю власного особистісного потенціалу. Особистісна самореалізація має перебіг у формі саморозвитку, самовдосконалення, зокрема – саморозкриття певних талантів. Особистісний потенціал містить у собі такий набір інтелектуальних, моральних і вольових якостей, як: відповідальність, допитливість, товариськість, працьовитість, наполегливість, ініціативність, ерудицію, креативність (Кудінов С.І., 2007) [15, с. 337-346].

Особистісна самореалізація являє собою різновид самореалізації і спрямована на самовдосконалення особистості, виявляється у прагненні до самовдосконалення, є індивідуальною у визначенні особистістю своєї долі. Оскільки, як вже зазначалося, самореалізація має змістові, процесуальні і результативні аспекти, то вона передбачає цілісність особистості і її високі досягнення. Для результативних досягнень людина має бути цілісною – тобто високоморальною і високодуховною істотою і суб'єктом діяльності, тобто – не може бути роздвоєності (заявлено про добро, а діється зло). Головний мотив у самореалізації – чесні досягнення, успіхи на основі саморозкриття і саморозвитку талантів. Виокремлюється особистісний потенціал, до якого включають: самовизначення, саморозвиток, накопичення досвіду, самореалізацію в діяльності. (Галажинський Е.В., 2008) [1;2]. Отже, особистісний потенціал, його структурні складові – виокремлюються різними авторами по-різному, тому цей феномен потребує більш детального вивчення.

Низка дослідників вважає, що на самореалізацію будь-якого виду надто потужно впливає самодетермінація. Чому саме самодетермінація набуває такої великої ваги у справі досягнення самореалізації і чому без самодетермінації самореалізація, як така, не здійснюється? На думку Р. Райана і Е. Десі, самодетермінація – здатність втілювати свою свободу, самостійне здійснення вибору дій, вчинків, не зважаючи на вплив зовнішніх і внутрішніх детермінант.

Самодетермінація також передбачає наявність особистісного потенціалу, розвиток пізнавальних і творчих здібностей особистості. [6;7; 21; 22; 23].

З погляду православної етики, слід обов'язково співвідносити власну самореалізацію з Божим законом, отже - здійснювати самодетермінацію. Така позиція заявлена у православному визначенні самореалізації. «Самореалізація – природна і законна діяльність людини, в основі якої покладається прагнення проявити свої здібності і головні властивості з тим, щоб створити: репутацію у суспільстві; репутацію у власному сприйманні себе». [29, с. 226.]. Висока репутація у суспільстві і власному сприйманні – це для православної людини здебільшого виконання Закону Божого у власній життєдіяльності, протягом усього життєвого шляху.

А.Бандура вважає, що самодетермінація проходить або через тривогу, або через відповідальність, оскільки людина самостійно здійснює вибір у диспозиціях: пасивність – активність, добро – зло, вона здійснює свою свободу, вона тривожиться, бо несе за неї відповідальність. Свобода – здатність людини діяти не за зовнішніх детермінант, а здатність втілювати внутрішні переконання, задуми, плани в поведінці, діяльності, творчості, спілкуванні, - взагалі – в життєдіяльності. Отже, основою самодетермінації людини є її переконання про себе і про оточуючий світ. Тому й самореалізація проявляє себе найкраще при розвиненій самодетермінації, коли людина знає, що вона хоче донести людям через свою творчість. [39].

За А. Маслоу, самореалізація – це досягнення досконалості у тому, що людина здійснює. Слід зазначити, що часто вживають як синоніми до самореалізації такі близькі терміни, як самоактуалізація і самоздійснення, про що докладніше йтиметься далі. На думку К. Роджерса, самореалізація – досягнення особистістю успіху, розвитку, соціального визнання в певному виді діяльності протягом певного часу, самоздійснення ж визначається як досягнення успіху, саморозвитку, визнання - протягом життя. Ці поняття близькі за психологічною природою, але вони є все ж різними феноменами [39].

На думку Леонт'єва Д.О., самореалізація також не може здійснитися і без, власне, самореалізаційного потенціалу. Самореалізаційний потенціал, за Леонт'євим Д.О., включає в себе: активність, розвиток, інтеграцію, самодетермінацію, саморегуляцію, самовдосконалення, цілісність. Дослідник також зауважує, що чим більше у особистості розвинена потреба в пізнанні, тим більше розвивається і потреба в самореалізації. Потреба в самореалізації – це потреба в суспільній діяльності, потреба бути потрібним, необхідним для суспільства, для людей. На переконання Леонт'єва Д.О., можна зробити щось зверхньо і поверхово і це також видається як деяка самореалізація, яка насправді не є справжньою самореалізацією. Справжня самореалізація досягається через самоактуалізацію, при цьому соціальна спільнота визнає цю самореалізацію як талановитий здобуток людства. Таким чином, критерії самореалізації – не тільки здійснення діяльності на суб'єктному рівні, але і значущий вклад діяльності в об'єктивному плані. Дослідник вважає, що



результатом самореалізації обов'язково є розвиток, а також поява властивостей, що сприяють подальшому самовдосконаленню особистості. Спрямованості і селективності самореалізації задають наявні особистісні потреби і смисли, а також сформовані цінності, оскільки потреба в самореалізації – це потреба в суспільній діяльності, потреба бути потрібним суспільству, людям, оточенню, тобто ця потреба має все ж альтруїстичне спрямування. Пропонується таке психологічне визначення самореалізації: самореалізація - специфічна форма активності, в якій проявляються: самоорганізація людини, її смисли, цінності, її пізнання. Самореалізація неможлива без: 1) спрямованості на цілісне сприйняття світу; 2) відкриття для себе світу; 3) розуміння зв'язності протиріч; 4) сформованості пізнавальної потреби; 5) вираженої творчої спрямованості. Самореалізація визначається також як здійснення можливостей розвитку «Я» з допомогою власних зусиль у діяльності, творчості, взаємодії з соціумом. Самореалізація має два види за ознакою спрямованості власного внесення: персоналізацію (внесення реального вкладу в інших) і культуралізацію (внесення реального вкладу в скарбницю людства). (Леонтьєв Д.О., 1997). [17, с.156-176].

На думку В.В. Давидова, в навчанні, поряд із самореалізацією учня, також існує квазісамореалізація (Давидов В.В., 1986) [5]. З цього приводу, щоб відрізнити справжню самореалізацію учня в процесі навчання, слід звернути увагу на рівень розвитку феномену самореалізації. Дослідники виокремлюють чотири рівні самореалізації: примітивно-виконавський; індивідуально-виконавський; соціально-рольовий; і рівень досягнення сутнісної автентичності (Коростильова Л.О. 2000, 2011.) [12, с.21-46; 13, с.21-46]. Зазначається також, що при самореалізації нижчих рівнів самодетермінація відсутня, при самореалізації вищих рівнів самодетермінація обов'язково сформована і функціонує як екзистенційна саморегуляція і діяльності, і самореалізації. Але, квазісамореалізація – це навіть не нижчий рівень самореалізації, це щось зовсім негативне, це обманювання себе і інших, яка призводить, кінець кінцем, до роздвоєння особистості.

Галажинський Е.В., описуючи самодетермінацію, також оговорює проблему рівнів самореалізації. (Галажинський Е.В., 2008) [1, с. 123-148]. На його думку, рівні самореалізації зумовлені різними формами активності (адаптивна – понднормативна); різними смислами; різними цінностями (духовними-матеріальними), отже – різними видами і рівнями самодетермінації. Високий рівень самодетермінації забезпечує ціннісно-детермінований, або продуктивно-надситуативний рівень самореалізації, який виявляється у наявності таких якостей як: творчість, відкритість, відповідальність, персоналізація, культуралізація, намагання перетворити світ. При низькому рівні самодетермінації (матеріальний статок, першість, престиж), самореалізація також має низький, репродуктивно-адаптивний рівень. Отже, різниця в рівнях самореалізації зумовлюється різними потребами, можливостями, смислами, цінностями. У своїй інтерпретації рівнів самореалізації Галажинський Е.В. використовує класифікацію переживань,

розроблену Василюком Ф. В. Як зазначає дослідник, смисли детермінують самореалізацію репродуктивно-адаптивного типу, а цінності детермінують самореалізацію продуктивно-зверхадаптивного типу. Оскільки самодетермінація визначається як духовна (екзистенційна) саморегуляція цінностей і смислів, і включає в себе сформовані цінності буття, вищі для конкретної людини, - вона і детермінує продуктивну самореалізацію. Зазначається також, що чутливість до проблем – це не тільки критерій пізнавальних можливостей, але і когнітивний фактор самореалізації. Якщо людина обирає для себе творчість як цінність, це означає наявність її готовності до самореалізації вищого рівня. За дослідженням, проведеним під керівництвом Галажинського, 11% досліджуваних демонструє готовність до самореалізації, сформованість здібностей, вміння виявляти протиріччя. 26% досліджуваних виявляють обмежені здібності до самореалізації, їм бракує ініціативи, але є інтелектуальні здібності. 53% досліджуваних демонструють втечу від протиріч, психологічний захист [2]. Цим дослідником були одержані дані про залежність самореалізації не тільки від здібностей, але і від певних особистісних рис. Так, при розвиненій самореалізації людині притаманні: відкритість світові; перебудова стереотипів; рефлексія потреб і почуттів; цілісне сприйняття світу, сформовані картина і образ світу; самодетермінація; розуміння зв'язності протиріч; пізнавальна потреба; творча спрямованість. Досліджувані з творчою установкою на самореалізацію характеризуються: впевненістю, реалістичністю сприйняття світу, адаптивністю, не піддаються коливанням настрою, а також - вольовими якостями: сміливістю, рішучістю, ризиком, загостреними відчуттями, вони не розгублюються при зустрічі з неочікуваними обставинами. Також, для них властиві: самостійність, особистісна автономія, моральність. Досліджувані із творчою самореалізацією характеризуються низькою ригідністю, високою чутливістю до проблем, вираженою мотивацією досягнення успіху. Було емпірично доведено, що відкривають можливості для творчої самореалізації такі якості самоактуалізації (методика САМОАЛ), як компетентність у часі, гнучкість поведінки, сенситивність до себе, спонтанність, синергія, креативність, вольові і моральні риси. Галажинський Е.В. визначає показники діяльностної самореалізації, спираючись на аналіз педагогічної діяльності вчителя: по-перше, пізнавальну активність і самодетермінацію, сформованість образу світу; по-друге, взаємодію з іншими педагогами; по-третє, відкритість, зростання, самозміни досвіду. [1, с. 123-148; 2].

Зробимо узагальнення: на теоретичному рівні дослідники намагаються розкрити сутність самореалізації; надати їй визначення; виділити критерії, що відрізняють самореалізацію від інших психологічних феноменів; описати види, форми і рівні розвитку самореалізації. Емпіричним шляхом робиться спроба визначити риси і якості, що притаманні людям із розвиненою самореалізацією. Головним висновком є те, що самореалізація залежить не стільки від інтелекту, і навіть не стільки від креативних здібностей, а головне – від сформованості

самодетермінації особистості. Людина має бути високодуховною, моральною, цілісною особистістю.

### ***Вивчення проблеми самодетермінації і самореалізації вітчизняними дослідниками***

Надто вагомим, з нашої точки зору, є погляд Максименко С.Д. на розв'язання проблеми самодетермінації і самореалізації особистості. У працях дослідника зазначається, що наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини має безмежність його проявів, оскільки особистість – система, що саморозвивається, її структура протягом всього часу існування процесуально самореалізується, забезпечуючи життєдіяльність людини і набуваючи все більш розвинених форм. [31, с. 10-68]. Максименко С.Д. пише: «Існує сутнісний взємозв'язок між генезою становлення особистості і практичною реалізацією тих станів, що в них може перебувати особистість в наступних періодах свого життєвого шляху» [27, с. 23.].

На думку С.Д. Максименка і Осьодло В.І., дослідження самореалізації особистості має вмещувати в собі врахування життєвих принципів і смислів, життєвих цінностей, ідеалів, можливостей, досягнень особистості, а також самосвідомість у діяльності, мотиви, цілі, якості. Цілісне уявлення про феномен самореалізації неможливий без розкриття її смислової і процесуальної складових, визначення структури і особистісних детермінант [20]. Важливим є розгляд діяльній самореалізації саме у структурному аспекті. На думку Скулиш Н.Є., самореалізацію можна розглядати як певний аспект психологічної системи діяльності, зокрема, її мотиваційної, цільової і ціннісної складових, тобто йдеться про місце самореалізації в структурі діяльності. (Скулиш Н.Є., 2017) [27, с. 155].

Куценко-Лада Г.В. здійснила психологічну систематизацію існуючих у психології досить багатоманітних термінів на «само»: самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення; саморозвиток, самопобудова; самодетермінація, самопокладання; самовизначення, самоідентифікація; самоорганізація, самокерування, самоорганізація, самоконтроль. Поняття, що визначають самодетермінацію – це самовизначення, самопокладання. Російською мовою «детермінувати» перекладається як «определять, ограничивать, отделять, отмежовывать». Отже детермінацію можна описати як: 1) встановлення кордонів, 2) межування, розмежування, 3) встановлення, закінчення. Термін «самодетермінація» етимологічно походить від терміну «самовизначення». «Самовизначення» та «самодетермінація» набули, однак, у психологічній термінології не принципово, але все ж відмінного смислового відтінку. Термін «самодетермінація» більше привертає значення самоспричинення, самопокладання. Низка термінів, що визначають самореалізацію - самоактуалізація, самоздійснення - виявляють рівень самовтілення особистісного буття, тобто дійсний, реальний, існуючий аспект особистості. Низка термінів, що визначають саморозвиток – це самопобудова, особистісне зростання, - означають рух особистості до дозрівання через активний саморозвиток, самоздійснення. Отже окреслюється і така перехідна

ланка, як: само детермінація – самореалізація- самоздійснення (Куценко-Лада, 2013) [31, с. 69-110].

Дослідниками самоздійснення розглядається і як професійна самореалізація (Корніяка О.М., 2014 та ін.). [11, с. 402-406].

Горностай П.П. зазначає, що для досягнення самореалізації дуже важливим є стан готовності до неї. Готовність до самореалізації включає в себе: 1) ставлення до себе (образ ідеального «я», усвідомлення своїх можливостей, здатності розв'язувати творчі «надзавдання»; 2) спрямованість на самореалізацію (мотив і потреба творчості, бажання самовираження у творчості; 3) творчі здібності, тобто - фундамент самореалізації; 4) операційна система самореалізації; 5) досвід, настанови, диспозиції, головне - настанова на самореалізацію і запуск механізмів на самореалізацію, що відбувається зазвичай за сприятливих умов. (Горностай П.П., 2004), [3, с.105-110].

Гупаловська В.А. вважає, що етапами досягнення самореалізації є: потреба в самореалізації; вміння і здатність до знайдення протиріч, чутливість до проблем; творча активність; самореалізація в результатах (розв'язання проблем, високий рівень успішності цього розв'язання, високі досягнення). В самореалізації вирішальну роль відіграє свідомий вибір вищого рівня саморегуляції суб'єкта - його самодетермінації. (Гупаловська В.А., 2002) [4, с. 100-110].

Феномен самодетермінації розглядається в рамках суб'єктності особистості. Суб'єктність – системна людська якість, в якій реалізується найважливіша інтенція людини як суб'єкта, що виявляється в прагненні реалізувати і проявити себе. Структура самодетермінації вміщує три компоненти: ціннісно-сміслового (формування особистісного смислу і побудова життєвих перспектив); регулятивний компонент, мотиваційно-вольовий компонент (здійснення самодетермінації за умови певного результату, який проявляється в реалізації прийнятого рішення в діяльності і поведінці людини). Самодетермінація в даному розгляді зливається з самореалізацією. Функціонально – ці психологічні феномени: само детермінація і самореалізація - досить взаємопов'язані. Можна погодитися, що до самодетермінації входять такі складові, як потреба в досягненні, збереження індивідуальності, самоприйняття, самовизначення. (Капустюк О. М. і Пастушенко В.С., 2013) [31, с. 111-134].

Особистісне самовизначення як різновид самодетермінації – це самостійний вибір людиною напрямку свого розвитку. Самовизначення, як і самодетермінація, активізує потребу в активності і відповідальності, потребу в представленості, самореалізації в суспільній діяльності. Пізнання і освіта допомагають особистості освоїти і усвідомити потребу в самореалізації. Потреба в самореалізації визначається як потреба бути потрібним суспільству (Шатирко Л.О., 2013) [31, с. 185-214].

У своєму дослідженні професійної самореалізації практичного психолога Пророк Н.В наголошує на тому, що саморозвиток відбувається через самореалізацію, як її результат. Формами саморозвитку є самовдосконалення,

самоактуалізація, самореалізація. При самоздійсненні та набутті певного статусу відбувається формування творчої індивідуальності та генералізація самореалізації людини у різних сферах діяльності. (Пророк Н.В., 2013) [31, с.335-378].

Досліджується також і віковий аспект становлення різних видів самореалізації. Дзюбко Л.В. виокремлює такі значимі змінні діяльничої самореалізації підлітків, як: мотиваційно-ціннісна складова, локус контролю, спрямованість (зокрема, наявність перспективи, мети, орієнтація в часі), атрибутивність, самоставлення (самооцінка, самоприйняття, самоповага), самоефективність, емоційне самопочуття до зовнішніх змін: положення в системі взаємин класу (референтність), навчальна успішність». [27, с. 136- 137].

Самореалізація в пізнавальній діяльності, в професійній діяльності є процесом, який сприяє становленню відповідних професійних видів діяльності і процесів мислення, зокрема в екстремальних видах діяльності військових, патрульних та інших служб міліції. (Луньов В.Є., 2014) [18].

Невмержицький В.М., стосовно самореалізації військового психолога, зазначає: «Теоретичні передумови дають можливість стверджувати, що ефективність діяльності перебуває в прямій залежності від усвідомлення ступеню самореалізації. Нажаль, у Збройних Силах стосовно військового психолога немає усталених уявлень, вони є суперечливими і не завжди співпадають зі справжнім змістом його діяльності, що створює перешкоди на шляху його самореалізації» (Невмержицький В.М., 2009) [28, с.145].

Мусійчук В.В. розробив теоретичну модель учбово-професійної самореалізації студентів-психологів старших курсів. У його монографії зазначається, що «учбово-професійну самореалізацію можна розглядати як багатогранний психологічний феномен, зокрема, як: вибірково активність, змобілізованість, готовність особистості до внутрішньої діяльності, що спрямована на розкриття та використання свого психологічного потенціалу, вироблення цілей, завдань, стратегій їх досягнення; як внутрішній процес розширення простору усвідомлених аспектів свого психічного потенціалу (зокрема, - власних ціннісних орієнтацій, мотивації, здібностей), що означає активне самоусвідомлення, яке складається із самоаналізу, самопізнання, самооцінки цього потенціалу» (Мусійчук В.В., 2016) [26, с. 67-68].

Теоретичними і прикладними аспектами самореалізації учнів займаються дослідники: Слободяник Н.В. (самореалізація і особистісне становлення молоді в освітньому просторі) [27, с.152-153]; Кесьян Т.В. (проблема взаємозв'язку саморозвитку і самореалізації особистості) [27, с.83-84]; Чудакова О.М. (креативність як психологічна якість самореалізації особистості) [27, с. 128-129]; Бучма В.В. (особливості самореалізації у міжособистісному спілкуванні підлітків) [27, с.63-64]; Пушкарська Л.П. (гуманістичні принципи у навчанні, як умова досягнення самореалізації дошкільнят та молодших школярів з вадами слуху) [27, с.151-152].

Набуває розвитку проблема дослідження якостей, які блокують самореалізацію. Для нашого дослідження дуже важливим є вивчення

внутрішніх чинників блокади самореалізації, особливо – появи мотивації уникнення невдач, яка при значному вираженні блокує діяльну самореалізацію учня в навчально-пізнавальній діяльності. При невротичних відхиленнях відбувається «переростання діючого психічного стресу в невротичний», при цьому відбуваються наступні психічні зміни: підвищення чутливості до дії подальших погроз щодо «Я», формування невпевненості у собі, афективно-тривожний і егоцентрично-захисний тип сприйняття; поява захисно-уникаючої мотивації поведінки коли діти раннього юнацького віку уникають труднощів і небезпек, здатних пошкодити ще в більшому ступені почуття «Я», що призводить до зниження життєвої активності, порушення регуляторних і адаптаційних нервово-психічних механізмів» (Терещенко Л.А., 2017) [27, с.116-118.]. З точки зору прикладного аспекту є досить цікавим дослідження проблеми самосприйняття Я-тілесного як важливого моменту в діяльній самореалізації підлітків. Зокрема, зазначається: «Самосприйняття Я-тілесного в підлітковому віці здійснюється як природний процес дорослішання, разом з тим, воно має багато складнощів, потребує створення спеціальних умов, спрямованих на його оптимізацію. Відсутність таких умов може вести до регресу самосприйняття і, як наслідок, до утруднення подальшого розвитку самореалізації» (Мойзріст О.М., 2017) [27, с.192-194].

Заважає самореалізації і такий психологічний феномен, як дефіцитарність. У своїй монографії Луньов В.Є. пише, що не всі дефіцитарні потреби засновані на фізіологічному гомеостазі, сюди також включаються різні соціальні та міжособистісні потреби. Дефіцитарний мотив – бажання усунути недолік у чомусь, тенденція прагнути до виконання бажань, заснованих на досить простих потребах. Узагальнюючи, можна стверджувати, що дефіцитарна мотивація – мотивація, витоки якої засновуються в людських фрустрованих потребах, почутті незадоволеності, бажання змінити існуючий стан речей. У сучасній психології здоров'я дефіцитарність визначається насамперед як психологічний феномен, пов'язаний з усвідомленням і переживанням обмеженості (дефіциту) суб'єкта і необхідних йому для задоволення базових потреб, досягнення поставлених цілей, або збереження власного благополуччя. Таким чином, важливим є висновок про те, що дефіцитарний психічний стан – це неврівноважений стан, енергетичний дисбаланс і обмеженість внутрішньо особистісних ресурсів, що порушує процеси адаптації, самореалізації та розвитку людини. (Луньов В.Є. та співавтори, 2016) [18].

Отже, вітчизняні дослідники розробляють самореалізацію здебільшого в структурно-функціональному та прикладному аспектах. Для формування діяльної самореалізації особистості в освітньому просторі важливо мати уявлення про її психологічну структуру, про етапи становлення, психологічну готовність особистості до самореалізації, зв'язок самореалізації з іншими психологічними феноменами особистості, а також про вади, що блокують прояв та розвиток самореалізації особистості в навчанні та професійній діяльності.

## *Теоретико-емпіричні здобутки дослідження самореалізації учнів в навчально-пізнавальній діяльності*

Мета нашого дослідження - як за допомогою теоретичного аналізу, так і емпіричним шляхом розкрити феномен самореалізації учня, його самореалізаційні прояви у навчанні, зокрема у пізнавальній діяльності.

Досягнення вищих рівнів самореалізації особистості у пізнавальній діяльності відбувається на тлі самостійної і творчої пізнавальної діяльності і має такі ланки: 1. поява в учня сформованої, усвідомленої пізнавальної проблеми, що відбувається на базі чутливості до проблем; 2. пізнавальна пошукова активність, спрямована на пошук пізнавальної інформації. На цьому етапі особливо активізуються пізнавальні здібності і пізнавальна спрямованість, переживання самоактуалізації. 3. З'явлення нового образу виявляється у вигляді інсайту в процесі творчої переробки знайденої пізнавальної інформації. 4. Культуралізація як процес переводу нового творчого образу в об'єктивовану форму культури, тобто здійснення самореалізації через соціалізацію продукту творчої діяльності [16]. Для учня фактором соціалізації можуть бути відповіді на уроці, твори, доповіді, навіть публікації у наукових виданнях.

Головним критерієм самореалізації учня у пізнавальній діяльності є його чутливість до проблем, яка розвивається на базі наявних особистісного і творчого потенціалу, а також вміння цю проблему успішно розв'язувати так, щоб це визнавало суспільне оточення особистості (для учнів – це вчителі, батьки, однокласники і їх самореалізація визначається в оцінці вчителем рівня шкільної успішності-неуспішності учня: відмінник, добре встигаючий, слабковстигаючий, невстигаючий, педагогічно занедбаний; або обдарований, талановитий, посередній, відстаючий).

Самореалізація досягається через розвиток і саморозкриття пізнавальних і творчих здібностей і через залучення самодетермінації (як екзистенційної саморегуляції навчальної діяльності), та інших мотиваційно-вольових якостей учня у процес виконання ним творчо-пізнавального завдання. [12, с. 21-46].

Більш часткові елементи самореалізації – способи досягнення цілей – можуть виявитися доступними і недоступними для учня, що пов'язано із ставленням учня до соціальних і моральних норм; його уявленням про правила прийняття рішень – морально-етичною регуляцією; пізнавальним аспектом (збір і аналіз інформації, ставлення до різних її джерел); уявленням про необхідні і межові затрати часу; уявленням про ресурси; про рівні і цикли активності. Звісно, що без цілеспрямованого докладання зусиль в цьому напрямку з боку вчителя, шкільного психолога і батьків, учневі самому важко все це усвідомити, осмислити.

Цілісне уявлення про феномен самореалізації неможливе без розкриття смислової і процесуальної складових самореалізації, усвідомлення її структури і особистісних детермінант, що сприяють її розгортанню, або блокують її. Необхідними є визначення адекватних критеріїв самореалізації. В психологічній літературі пропонуються узагальнені характеристики критеріїв

структури самореалізації, а саме: 1) організаційні критерії – цілі, мотиви, ціннісні орієнтації, усвідомленість умов зростання, рівень досягнень, ставлення до діяльності, бажання здійснювати пізнавальну діяльність (бажання оволодіти необхідними знаннями, навичками, вміннями); 2) діяльнісно-творчі критерії: засоби і способи реалізації обраної діяльності: компетентність, спрямованість; самоконтроль, динамічний характер творчої активності, вміння творчо вирішувати завдання; міра реалізації творчого потенціалу особистості; 3) суб'єктно-особистісні критерії – рівень сформованості суб'єктних якостей і особистісного розвитку; 4) результативно-діяльнісні (для учнів), результативно-професійні (для студентів і професіоналів) критерії – результативність діяльності, реалізація знань, умінь, навичок, практичних дій, вміння їх застосовувати [20].

Проаналізувавши психологічну наукову літературу з проблеми самореалізації, та здійснивши попереднє пілотажне дослідження самореалізації учня в навчально-пізнавальній діяльності, ми пропонуємо психологічну модель дослідження структурних компонентів самореалізації особистості учня. По-перше, мотиваційний компонент самореалізації (потреба в самореалізації, спрямованість на самореалізацію; готовність до самореалізації; сформованість пізнавальної потреби і пізнавальних мотивів). Мотиваційний компонент самореалізації може вимірюватись за допомогою таких методик: методика «Потреба в досягненні» (Ю.М. Орлов); опитувальник на виявлення мотивів відповідальної поведінки (М.В. Савченко) [33]. По-друге, операційний компонент самореалізації (сформовані пізнавальні процеси, пізнавальні здібності). Вивчення операційного компоненту самореалізації може здійснюватись за допомогою методики: опитувальник Ховарда Гардієра «Властивості мислення (інтелектуальні процеси)» та інших тестів на інтелектуальні і пізнавальні здібності [8]. По-третє, креативний компонент самореалізації (наявні творчі здібності, прагнення до творчих досягнень). Для вивчення цього компоненту можемо запропонувати методику: «Тест на діагностику креативності (автор - Тунік Є.Є.)» та інші методики на креативність. [8; 35]. Наступний компонент самореалізації - саморегуляційний (самодетермінація, як вищий рівень саморегуляції; особистісне здоров'я, перевага мотивації успіху в порівнянні з мотивацією невдач). Визначення саморегуляційного компоненту діяльнісної самореалізації може здійснюватися за допомогою наступних методик: методика «Види каузальної орієнтації» Р.Райана і Е. Десі; методика експрес-діагностики неврозу (К. Хека і Х. Хеса) [8, с. 232-234]; авторські методики самодетермінації «Світоглядна самодетермінація особистості учня та її деструкції» «Внутрішні умови самодетермінації учня у пізнавальній діяльності». «Зовнішні умови самодетермінації учня» (Мар'яненко Л.В., 2012). [23]. 5) Особистісний компонент самореалізації учня (особистісний потенціал, самореалізаційний потенціал, тобто якості, що сприяють досягненню самореалізації: духовність, моральність, вольові якості) Методика «Потенціал особистості»[19, с. 94-97]. «Методики: «САТ», «САМОАЛ» [10]. 6) Результативний компонент



самореалізації учня (досягнення визнання і успіху – середнього, високого або видатного рівня - по шкалі: неуспіх, низький успіх (квазісамореалізація), середній успіх, високий успіх (елементи самореалізації, творчі досягнення, суспільне визнання), видатний успіх (суспільне схвалення)). Цей компонент вивчається за допомогою загальних і спеціальних методик: приміром, методика «Самооцінка розвитку пізнавальної діяльності» та методики експертних оцінок на вимір успішності пізнавальної діяльності. (Мар'яненко Л.В., 2012-2016) [21; 22; 23; 24; 25].

Слід зазначити, що для дослідження самореалізації учня в пізнавальній діяльності можна підбирати не тільки запропоновані, але й інші, аналогічні методики, але вони мають відповідати змісту компонентів психологічної структури самореалізації. Результати високого і середнього рівнів за цими методиками засвідчують про наявність діяльній самореалізації учня в навчально-пізнавальній діяльності. Але не слід вважати, що самореалізація підміняється іншими якостями чи психологічними феноменами, скажімо – креативністю чи високим інтелектом. Самореалізація знаменує собою високі досягнення, але завдяки вихованості, цілісності і самодетермінованості особистості, її самореалізаційними властивостями і визначається її досягненнями.

Як вже неодноразово зазначалося, самодетермінація відіграє найголовнішу роль у проявах самореалізації. Під самодетермінацією ми розуміємо такий психологічний глибинний феномен особистості, який вбирає в себе внутрішній світ особистості, внутрішні стани і риси характеру, через що особистість регулює у собі прояви автономності, активності, креативності з позиції найвищих для неї ціннісних і духовних орієнтацій - і, тим самим, з допомогою самодетермінації досягає самореалізації, чим забезпечує розвиток здібностей і власний саморозвиток. [21, с. 199–207].

В мотивації діяльній самореалізації є планування на зміни, напрямок, на інтенсивність діяльності. Діяльній самореалізація має такі стадії розгортання: 1) актуалізація можливостей, виділення «Я-образу», усвідомлення інтересу, самооцінка зусиль, мети, потреб. 2) Розгортання діяльності (індивідуалізація) – безпосередній процес діяння з допомогою самовираження. 3) Розв'язання проблеми, її оформлення у вигляді результату, доступного оточенню для ознайомлення. (соціалізація, культуралізація). Насамкінець, самореалізація визначається в критеріальній системі: успіх-неуспіх; визнання-критика. Але це є справжні (суб'єктні, самоактуалізаційні) досягнення для самої особистості, а не якась підміна чи неправда. Також самореалізація учня в пізнавальній діяльності полягає в тому, що у навчальному і позанавчальному пізнанні учень проявляє себе у якісному виконанні навчально-пізнавальних завдань. Його пізнавальна діяльність при цьому досягає не тільки першого рівня розвитку навчальної діяльності (сумісної з учителем), але й, здебільшого, самостійного і творчого рівнів. Таким чином, щоб досягти розвитку і становлення пізнавальної діяльності, щоб ця пізнавальна діяльність розвивалась і надалі, її необхідно перевести в синергетичне поле самореалізації

і здійснювати саме в цій суб'єктній енергетиці. З іншого боку, чим більш глибокою, більш самостійною і творчою стає навчально-пізнавальна діяльність учня, тим більшою й виразнішою, більш усвідомленою стає і його потреба в самореалізації. Для досягнення самореалізації у пізнавальній діяльності в учня обов'язково має бути розвинута потреба в творчості і відповідний комплекс рис творчого мислення: самостійність, оригінальність, швидкість, проблемність тощо.

Самореалізація учня в процесі пізнавальної діяльності відбувається в самостійній постановці учнем цілі пізнавальної діяльності і в досягненні ним результату, причому, - успішного, навіть видатного, такого, що визнається оточенням як досягнення успіху. Самореалізація включає в себе задум і втілення. Отже, в основу діяльнісної самореалізації покладається творчий компонент.

Вплив вищих світоглядних цінностей на пізнавальну діяльність зумовлюється світоглядом, картиною і образом світу. Прояв само детермінації особистості в навчально-пізнавальній діяльності також поставляють цю діяльність на самостійний і творчий рівень. Цінностями самодетермінованої пізнавальної діяльності є мотиви істини, краси, добра (пізнавальні, естетичні і етичні потреби, тобто – цінності самоактуалізації). Самодетермінація сприяє самореалізації у пізнавальній діяльності завдяки глибинній ціннісній мотивації і духовному началу, які діють у поєднанні [23, с. 234-264.]. Ми визначаємо два види самодетермінації: морально-етичний (душевний та етикетний) і світоглядний (цінності світогляду, мораль, духовність). Також, на основі аналізу одержаних теоретико-емпіричних та анкетних даних з проблеми самодетермінації, нами було описано 4 рівні розвитку самодетермінації пізнавальної діяльності. На нашу думку, високий рівень самодетермінації вміщує православний релігійний світогляд, а також православні образ і картину світу. При ньому учень усвідомлює і рефлексує вплив власних духовних (релігійних) цінностей на пізнавальну діяльність. Вищі духовні цінності (світоглядні) впливають також і на креативний компонент пізнавальної діяльності, на вибір інформації, знань, їх запам'ятовування і застосування при вирішенні пізнавальних і творчих завдань. При цьому, перевагу в значимості одержують духовні цінності (любов до Бога, релігійна віра, релігійне пізнання, взаємодія з вищою духовністю та інсайт). Душевні цінності (наука, любов, дружба, пізнання, спілкування) підпорядковуються духовним цінностям. Матеріальні цінності (престиж, статок, робота) займають в ієрархії цінностей підпорядковане місце. Отже, світоглядна самодетермінація пізнавальної діяльності впливає на самореалізацію таким чином, що досягається духовний (екзистенційний) рівень її саморегуляції. За таких внутрішніх умов обов'язково відбувається саморозкриття потенціалів, талантів, особистісних здібностей і тому досягнення високих результатів.

Гіпотезою дослідження виступає припущення, що досягнення діяльнісної самореалізації учня у навчальному і позанавчальному пізнанні передбачає сформованість усіх компонентів не лише пізнавальної діяльності, а й структури

самореалізації, самореалізаційного і особистісного потенціалів, наявність певних особистісних якостей і мотиваційних утворень, головним з яких є самодетермінація. Існують різні рівні самореалізації у пізнавальній діяльності, які залежать від сформованості самодетермінації особистості, а також від переваги деяких диспозиційних рис особистості. Є риси психологічного та особистісного нездоров'я, які блокують розкриття особистісного та самореалізаційного потенціалів і досягнення учнем самореалізації. Існують, навпаки, риси особистості, що сприяють розвитку и виявленню учнем самореалізації.

Емпіричне дослідження відбувалося в ЗОШ №36 м. Києва. Учні 8-9 класів, вчитель – Жилкіна О.В. Представимо експериментальний майданчик нашого емпіричного дослідження.

**Розробка авторських методик.** По-перше, нами були розроблені два варіанти анкети – коротка і більш розширена: «Самодетермінація особистісного пізнання» і «Світоглядна самодетермінація та її деструкції», які містили в собі твердження, спрямовані на визначення учнем впливу вищих духовних (світоглядних) цінностей на його пізнавальну діяльність, спілкування, поведінку. В пілотажному дослідженні використовувалась перша анкета, а в головному емпіричному дослідженні було використано більш розширену анкету, що має два показники: конструктивну світоглядну самодетермінацію і деструкції світоглядної самодетермінації.

Третя методика - «Самооцінка учнем рівня розвитку його пізнавальної діяльності») виявляє показники структурних компонентів пізнавальної діяльності: мотиваційний, операційний, творчий компоненти; «світоглядна самодетермінація в пізнавальній діяльності», «морально-етична самодетермінація пізнавальної діяльності», «самореалізація в пізнавальній діяльності». Також підраховується середній показник розвитку пізнавальної діяльності учня. Шкала «Самореалізація в пізнавальній діяльності» визначає ступінь саморозкриття потенціалу учня в процесі його пізнавальної діяльності, його прагнення успішно проявити свої здібності, працелюбність, зацікавленість, досягнення цікавих, оригінальних результатів, і навчальної успішності, визнання його успіхів вчителями та однокласниками. Низький показник за цією шкалою свідчить про те, що учень не досягає стану особистісного зростання і саморозвитку в процесі пізнавальної діяльності, отже виявляє відсторонення, відчуженість, формальне здійснення пізнавальних завдань, демонструє слабку успішність з навчальних предметів. Вияви самореалізації учня в процесі навчально-пізнавальної діяльності оцінювалися за такими спостереженнями: заглиблення учня в процес пізнання, його самовияви в пізнанні (ініціативні узагальнення, запитання); прояви спонтанності, оригінальні рішення, прагнення виконати пізнавальні завдання якнайкраще; гарні результати, успіхи.

Анкета: «Внутрішні умови розвитку самодетермінації учня у навчально-пізнавальній діяльності» розроблена на базі проведеного нами пілотажного дослідження. Внутрішні умови розвитку самодетермінації виражені

показниками таких шкал: «цінності само актуалізації» (методика «САМОАЛ») і «мотивація готовності до професійного саморозвитку». Ці шкали обрані нами на основі кореляційного аналізу показників проведеної методики «Діагностика рівня парціальної готовності до професійного саморозвитку» або «Карта самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності» з показником анкети «Самодетермінація особистісного пізнання». [34, с. 169-178]. Методика «Карта самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності» має такі шкали: мотиваційний компонент парціальної готовності до саморозвитку, а також когнітивний; морально-вольовий; гностичний; комунікативний компоненти і компонент «здатність до самоуправління». До нашої методики включена шкала «Мотиваційний компонент парціальної готовності до саморозвитку». І шкала методики «САМОАЛ» - «Цінності самоактуалізації».

Методика «Внутрішні умови розвитку самодетермінації учня у навчально-пізнавальній діяльності» має два показники: сприятливі внутрішні умови розвитку самодетермінації і внутрішня блокада самодетермінації.

Методика «Зовнішні умови розвитку самодетермінації учнів у навчанні і пізнанні» створена нами як поєднання тих шкал із трьох методик, які дали позитивний кореляційний зв'язок з показником авторської анкети «Самодетермінація особистісного пізнання». Попереднє пілотажне дослідження дало змогу затвердити, що зовнішні умови розвитку самодетермінації – це високий рівень сімейної ідентифікації, висока організація сім'ї, позитивна підтримка батьків. Тест «Шкала сімейного оточення», або ШСО (R.H. Moos.), за адаптацією С.Ю. Купріанова. [40, с. 63-68]. Сам по собі тест має 4 показника. На базі здійсненого кореляційного аналізу до авторської анкети увійшов показник тесту - «Організація управління сімейною системою», з допомогою якого засвідчуються: дружні стосунки між членами сім'ї, згуртованість сім'ї, почуття обов'язку членів сім'ї один перед одним, підтримка, любов, взаємна прихильність і відповідальність членів сім'ї у стосунках між собою. Тут проявляється взаємоповага не на словах, а на ділі. Вияви: планування діяльності у сім'ї; охайність і організованість у сім'ї; пунктуальність у сім'ї; визначеність обов'язків кожного члену сім'ї.

Методика О. Угрин «Анкета сімейної ідентифікації». До нашої методики увійшла шкала «Сімейна ідентифікація цінностей». Шкала містить 9 запитань. Вияви сімейної ідентифікації цінностей: врахування дитиною порад батьків; підтримка дитини батьківськими порадами; поради батьків стосовно навчання і пізнання сина (доньки); роль батьків у становленні дитини як особистості; вирішення проблем дитини; стиль спілкування - здебільшого, - демократичний); сприятлива атмосфера в сім'ї для особистісного зростання і розвитку; збіг цінностей батьків і дитини [36; 37].

Опитувальник Е. Шаффера «Ставлення батьків до своїх дітей і ставлення дітей до батьків», створений Е. Шаффером у 1965 році. [30]. Показники методики: позитивний інтерес з боку батьків (підтримка батьків); директивність; ворожість, автономність, непослідовність. На підставі здійсненого кореляційного аналізу до нашої методики включена шкала:

«Позитивний інтерес до дитини з боку батьків (підтримка батьків)». Цей критерій визначає прийняття дітей батьками, беззаперечне розуміння ними дітей і позитивне ставлення батьків до дітей. Вияви: регулювання самопочуттям дитини; регулювання емоційного стану дитини; розв'язання проблем дитини; вміння слухати дитину; емоційна підтримка з боку батьків: схвалення батьками своїх дітей; демократичний стиль спілкування у сім'ї; любов батьків до дитини; сприятлива атмосфера в сім'ї; підтримка власних думок дитини; збіг цінностей і світогляду батьків і дітей; приділення батьками значного часу своїй дитині; відвертість батьків у ставленні до дитини; виховний вплив батьків на дитину; підтримка батьками самостійності дитини; виховання батьками духовних цінностей, світогляду; виховання автономії і самостійності; виховання духовних орієнтирів, а також впевненості у розв'язанні проблем. За методикою: «Зовнішні умови самодетермінації» визначається два показники: негативні і позитивні зовнішні умови для розвитку само детермінації. [22, с.390-403; 23, с.234-264.].

**Стандартизовані методики.** Методика «Каузальні орієнтації» Р. Райана і Е. Десі в адаптації Дергачової О.Є. розроблена авторами у 1985 році. Опитувальник вимірює ступінь вираження трьох каузальних орієнтацій. Показники: внутрішня каузальна орієнтація, тобто орієнтація на автономію, означає сформовану саморегуляцію, самостійне прийняття рішень відносно своєї поведінки, наявність самодетермінації. Зовнішня каузальна орієнтація свідчить про те, що поведінка людини в більшій мірі регулюється зовнішніми або інтродективними нормами, а не власним вибором, оскільки самодетермінація не сформована. Безособова каузальна орієнтація свідчить про мінімальний рівень прояву індивідом ініціативи. Самодетермінація також не сформована. При зовнішній і безособовій орієнтаціях суб'єкт уникатиме змін і прагнучиме до жорстко закріпленої стабільності [6, с.103-122; 7].

Методика РСК - метод дослідження рівня суб'єктивного контролю. Показники за цією методикою вичислені за такими шкалами: загальної інтенрнальності (Із); інтенрнальності в галузі досягнень (Ід); в галузі невдач (Ін); у сімейних стосунках (Іс); в галузі учбових стосунків (Іу); у ставленні до здоров'я і хвороб (Ізх) [19, с. 94-97].

Методика «Вияв стилю саморегуляції діяльності» (методика складена В.С. Паригінім), має два показники: «автономний стиль саморегуляції діяльності» - в діяльності учнем виявляються такі якості, як розвинутий самоконтроль, упевненість у собі, схильність до самостійного виконання будь-якої роботи. Другий показник методики: «залежний стиль саморегуляції діяльності» - при здійсненні діяльності учні спираються, головним чином, на поради, підказки, вказівки з боку вчителя, батьків, інших учнів. [32].

**Результати емпіричного дослідження.** Психологічний аналіз статистичної обробки одержаних емпіричних даних за вищеописаними методиками проводився на основі здійсненого нами кореляційного і факторного аналізів. Як засвідчує кореляційний аналіз, показник самореалізації учня у пізнавальній діяльності має позитивний кореляційний зв'язок із

показником мотиваційного компоненту пізнавальної діяльності (+0,54), операційного компоненту пізнавальної діяльності (+0,51) та творчого її компоненту (+0,36), а також - із показниками морально-етичної самодетермінації (+0,43) та світоглядної самодетермінації у пізнавальній діяльності (+0,31). Слід зазначити, що показник внутрішньої блокади самодетермінації має негативний кореляційний зв'язок із самореалізацією учня в пізнавальній діяльності (-0,36), в той час як сприятливі внутрішні умови самодетермінації позитивно впливають на самореалізацію учня у пізнавальній діяльності (+0,37). Позитивний кореляційний зв'язок із самореалізацією учня в пізнавальній діяльності має також інтерналізація цінностей (за Р. Райаном і Е. Десі), тобто розуміння і прийняття учнем вищих цінностей у саморегуляцію своєї поведінки (+0,40). Слід зазначити, що негативно впливає на самореалізацію показник деструкції світоглядної самодетермінації (-0,66), в той час, як показник конструктивної світоглядної самодетермінації має із самореалізацією учня у пізнавальній діяльності позитивний кореляційний зв'язок (+0,45). Хочемо відмітити, що показник інтернальності учбової діяльності пов'язаний із самореалізацією учня у пізнавальній діяльності зворотнім зв'язком (-0,43). Можемо пояснити це тим, що надто сильний суб'єктивний локус контролю (методика РСК) може блокувати самореалізацію учня як самовиявлення талантів і досягнення визнання і успіхів. Хоч цей показник (як засвідчують наші попередні дослідження) позитивно пов'язаний із самодетермінацією, оскільки сприяє рефлексії учнем різних нюансів того, що відбувається навколо його пізнавальної діяльності у навчанні. [23, с. 234-264].

Завдяки здійсненому факторному аналізу, виокремився фактор, названий нами «Блокада самореалізації учня в пізнавальній діяльності» (-0,81), де визначаються як сприятливі, так і несприятливі для самореалізації учня феномени, а саме: інтернальність навчальної діяльності визначається, як психологічний аспект, що сприяє самореалізації і знаходиться в диспозиції з блокадою самореалізації (+0,72). Отже, інтернальність може заважати вияву самореалізації, але вона усуває внутрішню блокаду самореалізації, сприяє розвитку і становленню самореалізації. Заперечує блокаді самореалізації і конструктивна світоглядна самодетермінація (+0,62). Каузальна автономна орієнтація (за методикою Р. Райана і Е. Десі) також має сприяє самореалізації учня в пізнавальній діяльності (+0,52). Організація сім'ї розвиває самореалізацію учня (+0,36). Це пояснюємо тим, що усвідомлена і планомірна спрямованість батьків на розвиток дитини у сім'ї сприяє тому, що учнем набагато легше досягається самореалізація у навчанні. Негативно на самореалізацію учня в пізнавальній діяльності впливає: безособова каузальна орієнтація (за методикою Р. Райана і Е. Десі в адаптації Дергачової О.Є.). (-0,61). Це можна пояснити тим, що несформованість внутрішнього стержня, ціннісних переконань, тобто відсутність самодетермінації як особистісної автономії, сприяє тому, що блокується і самореалізація учня. Негативний зв'язок із самореалізацією учня має негативна мотивація до прояву самостійності (амотивувальна мотивація – за Р. Райаном і Е. Десі (методика

експертної оцінки)) (-0,47). Крім того, обернений зв'язок виявляє із самореалізацією і показник зовнішньої мотивації (престиж, першість, матеріальна винагорода) (-0,40). Інтерналізація цінностей самоактуалізації, тобто прийняття цих цінностей як своїх власних, сприяє розвитку самореалізації учня у пізнавальній діяльності. (+0,40) (методика експертної оцінки).

Отже, важливою проблемою є розробка структури самореалізації учня в пізнавальній діяльності (теоретичний рівень дослідження) і розробка діагностичних методик діяльнісної самореалізації учня в навчально-пізнавальній діяльності (емпіричний рівень дослідження), сама процедура діагностики самореалізації і самодетермінації; доведення емпіричним шляхом, які саме якості блокують становлення та вияв самореалізації, а які сприяють її розвитку.

### Список використаних джерел

1. Галажинский Э.В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Эдуард Владимирович Галажинский / Отв. ред. В.В. Знаков, Т.В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2008. – С. 123-148.

2. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности. Автореф. дис. ... доктора психол. наук / Эдуард Владимирович Галажинский. – Томск, 2008, -42 с.

3. Горностай П.П. Готовність особистості до самореалізації як психологічна проблема // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2004. – Т.6. – вип.3, С.105-110.

4. Гупаловська В.А. Самореалізація як проблема розвитку особистості у сучасній зарубіжній психології. /В.А. Гупаловська // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДГУ ім. Івана Франка. – Дрогобич: Вимір, 2002. – Випуск 10. – С.100-110.

5. Давыдов В.В. Теория развивающегося обучения. – М. : ИНТОР, 1986.

6. Дергачёва О.Е. Анатомия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана / Ольга. Евгеньевна Дергачёва // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смисл, 2002. – С.103-122.

7. Дергачёва О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования : дис. ... канд. психол. наук / Ольга. Евгеньевна Дергачёва. – М., 2005. – 140 с.

8. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: Учебное пособие. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009. – 533 с.

9. Друзь О.В. Психосоматичні та соматопсихічні розлади в практиці медичного психолога: монографія /Олег Васильович Друзь, Костянтин Володимирович Аймедов, Віталій Євгенійович Луньов, Інна Олександрівна Черненко // - Одеса: Прес-кур'єр, 2016. – 376 с. - С. 232-234.

10. Козловский О.В. Открой в себе гения / Олег Валериевич Козловский. – Донецк: ООО ПКФ «БАО», 2005.
11. Корніяка О.М. Психологія професійного самовизначення викладачів вищої школи / Ольга Миколаївна Корніяка // Третій Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «особистість у сучасному світі». – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», - 2014. – С. 402-406.
12. Коростылёва Л.А. Уровни самореализации личности // Психологические проблемы самореализации личности. Вып.4. – СПб. – 2000. – С.21-46.
13. Коростылёва Л.А. Психология самореализации личности (Основные сферы жизнедеятельности) : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Коростылёва Людмила Алексеевна. – СПб., 2001. – 398 с.
14. Коростылёва Л.А. Психология самореализации личности: затруднение в профессиональной сфере. СПб., 2005.
15. Кудинов С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности / С.И. Кудинов // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: НГПУ, 2007. - №3. – С. 337-346.
16. Лазарев Ф.В. Познание. Творчество. Культура. М., «Знание», 1978. 64с. (Новое в жизни, науке, технике). Серия «Философия».
17. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека /Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. - С.156-176.
18. Луньов В.Є. Становлення та розвиток професійного мислення особистості у системі органів внутрішніх справ України : Монографія / Віталій Євгенійович Луньов – Макіївка: МЕГІ, Донецьк: Донбасс, 2014. – 350 с.
19. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации . описание и руководство к использованию / Отв. ред. А.Ф. Кудряшов. Петрозаводск, Изд-во «Петерком», - 1992. - С. 94-97.
20. Максименко С.Д., Осёдло В.И. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации /Психология и право, - 2011, №1. [Электронный ресурс] // Психология и право, - 2011, №1. [URL:http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/nl/39330\(g\)](http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/nl/39330(g))
21. Мар'яненко Л. В. Особливості особистісної самодетермінації при нормальному і аномальному розвитку особистості / Ліана Василівна Мар'яненко // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. ХІV. Ч. 3. / [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2012. – С. 199–207.
22. Мар'яненко Л.В. Емпіричне обстеження самодетермінації пізнавальної діяльності учнів /Ліана Василівна Мар'яненко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – Том Х. - Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 23. – С.390-403.



23. Мар'яненко Л.В. Самодетермінація учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / Ліана Василівна Мар'яненко // Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі. Колективна монографія / за ред. Максименка С.Д. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – С.234-264.
24. Мар'яненко Л.В. Психологічна структура самореалізації учнів в навчально-пізнавальній діяльності // Ліана Василівна Мар'яненко // Актуальні проблеми психології: Збірник наук. праць Інституту психології НАПН України ім. Г.С. Костюка. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Т. 10., Випуск 28. К., 2016. – С.264-275.
25. Мар'яненко Л.В. Обґрунтування теоретико-експериментальної моделі дослідження самореалізації учня в навчально-пізнавальній діяльності // Ліана Василівна Мар'яненко / International and Applied Researches In Practice of Leading Scientific Schools. 2016. – 1(13)/ - С. 183-202. <http://orcid.org/0000-0003-4037-9652>.
26. Мусійчук В.В. Психологічні особливості учбово-професійної самореалізації майбутніх психологів: Наукова монографія / Василь Мусійчук. Друге видання. Інтерсервіс. 2016, - 203с. - С. 67-68.
27. Матеріали 111 Міжнародної науково-практичної конференції «Гене́за буття особистості» - К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. – 254 с.
28. Невмержицький В.М. Проблеми успішності професійної самореалізації військового психолога/ Володимир Максимович Невмержицький // Матеріали Всеармійської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психологічного забезпечення життєдіяльності військ (сил) в сучасних умовах» (м. Київ, 2009 р.)- К.: НАОУ, 2009.- С.144-147. , - С.145.
29. Православная этика. Нравственное поведение христианина // Краткая практическая энциклопедия / Казаков О.А. – автор-составитель/Изд-во «САТИСЪ». – Санкт-Петербург. – 2005. – С. 226.
30. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие. Ред. и составитель: Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – М., 2000.
31. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі. Колективна монографія / за ред. Максименка С.Д. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 400с.
32. Психология личности: тесты, опросники, методики/ Авторы-составители: Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. - М.: Геликон, 1995. – 236 с.
33. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс. (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) // В.А. Семиченко – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
34. Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. – Спб., 2004. – С. 169-178.
35. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е.П. Торранса. Адаптированный вариант. М.: Речь, 2006.

36. Угрин О.Г. Сімейна ідентифікація як чинник психологічної готовності до професійної самореалізації особистості студента / Ольга Георгіївна Угрин – автореф. дис.. канд.. психол. наук, К., 2014. – 20с.

37. Угрин О.Г. Сімейна ідентифікація як чинник психологічної готовності до професійної самореалізації особистості студента /Ольга Георгіївна Угрин – дис. канд.. психол. наук, К., 2014. – 220с.

38. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии. 2000. – 490 с.

39. Хьел Л. Теории личности: 3-е изд. (Л. Хьел, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 2006. – 606 с.

40. Эйдемиллер Е.Г., Добряков И.В., Никольская И.М.- Семейный диагноз и семейная психотерапия. - СПб. : 2003. С. 63-68.

41. Buhler Charlotte Malachovski, PhD. [http: // www. webster. edu / ~ woolffim/ charlottebuhler . html](http://www.webster.edu/~woolffim/charlottebuhler.html).

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЇ ЇЇ ПРОЯВУ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДІЯЛЬНІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

### *Функціонування самопрезентаційного феномена у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку*

Самопрезентація, крім комунікативної спрямованості, сприяє також більш повному усвідомленню дитини уявлень щодо самої себе, тому що, за визначенням Л.С. Виготського, саме знаково-символічне опосередкування дозволяє перевести у внутрішній план, тобто зробити усвідомленим особистістю значущий досвід.

Взаємодіючи з оточуючими, дитина розширює коло уявлень про себе і набуває здатності до їх демонстрації, спочатку, на елементарному неусвідомлюваному рівні, а з віком, на основі соціально і культурно прийнятих способів поведінки, це вербальна і невербальна демонстрація власної особистості в системі зовнішніх комунікацій.

Отже, як і у будь-якому середовищі, у дитячому шкільному є субкультурні норми самопрезентації, завдяки яким дитина ідентифікує представників своєї групи, напрямки. Спосіб самопрезентації стає ритуальною поведінкою зі своєю символікою як спосіб розрізнення «своїх» і «чужих».

У сучасній науковій літературі є ряд робіт, присвячених аналізу форм, стратегій і тактики самопрезентації (Е. Гофман, М. Снайдер, М.Р. Лірі, Р.А.Вікланд, Е. Джонес, Т.С. Пітман, Б. Шленкер, Р. Бауместер, Є.Л. Доценко, І. С. Кон, Д. Майерс та ін.), однак майже відсутні дослідження особливостей самопрезентації дітей молодшого шкільного віку, а важливі психологічні висновки, подані у зарубіжних дослідженнях, сформульовані на підставі аналізу інформації на невеликих вибірках. У той же час дана проблема є гостро актуальною в зв'язку зі зростаючою потребою пошуку причин і механізмів труднощів організації міжособистісної взаємодії в дитячому колективі та соціальної дезадаптації дітей і підлітків.

Метою є проаналізувати функціонування самопрезентаційного феномена та дослідити мотивацію його прояву в перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку в умовах діяльній самореалізації в освітньому просторі.

Перші повідомлення про формування «публічного Я» у дитячому віці з'явилися при аналізі суміжних проблем: вивченні закономірностей формування дитячої дружби, аналізі функцій груп однолітків; вивченні явища дезадаптації в дитячому віці; аналізі особливостей когнітивного розвитку дітей; вивченні вікових аспектів самомоніторингу; аналізі формування особистісних структур в дитячому віці, розвитку самосвідомості та Я- концепції дитини.

Аналізуючи питання розвитку особистісних стосунків між дітьми, Gottman та Mettetal [3] висунули гіпотезу про поетапне формування дружби. Їх триступенева модель передбачала поступове розгортання процесів міжособистісної взаємодії та соціальної перцепції. Серед основних механізмів другого етапу формування дружніх стосунків, що припадає на перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку, автори виділяють самопрезентаційну стратегію. У поведінці дітей простежується прагнення створювати позитивне враження в однолітків, подавати себе у найвигіднішому світлі, враховувати позицію партнера та передбачати наслідки своєї поведінки. Автори стверджують, що збереження «публічного обличчя» та репутації є важливим аспектом взаємодії у дитячому віці. Результати даного дослідження узгоджуються із висновками, зробленими на основі більш ранніх спостережень (Г.С.Костюк, А.А.Реан, Я.Л.Коломинский, О.В.Киричук та робіт, виконаних у наступні роки J.Hatch, B.Darby, A.Newcomb).

До 9-10-річного віку дитина остаточно розстається з роллю малюка, вона виросла й подорослішала. Це перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку, коли активно формується особистість, і стрімко відбуваються фізіологічні зміни в організмі.

Підлітковий вік – це, з одного боку, вік індивідуалізації, відкриття та ствердження свого унікального і неповторного «Я», а з іншого – вік соціалізації, вrostання в світ людської культури і суспільних цінностей. І обидві ці лінії розвитку реалізуються на тлі загальної особистісної нестабільності [5].

Взаємодіючи з оточуючими, дитина розширює коло уявлень про себе і набуває здатності до їх демонстрації, спочатку, на елементарному неусвідомлюваному рівні, а з віком, на основі соціально і культурно прийнятих способів поведінки. Комплекс способів і стратегій представлення себе оточуючим позначається як самопрезентація (Ф. Артур, 2003). Це вербальна і невербальна демонстрація власної особистості в системі зовнішніх комунікацій. (В.С. Агєєв, 1987).

У вузькому значенні, самопрезентація – це акт самовираження і поведінки людини, спрямований на те, щоб створити сприятливе враження про себе у Іншого як носія позитивного «Я». Самопрезентація в цьому випадку розглядається як вміння дитини подати себе у новому для неї становищі, в нових умовах перебування, в новому оточенні. Слова «сам», «сама» вживаються для надання особливої важливості особистій діяльності. Ми розглядаємо самопрезентацію як один з важливих аспектів соціальної адаптації дитини. Поряд з розвитком здатності її до адаптації посилюється і прагнення до самопрезентації, самоствердження, тобто до різних стратегій «Я».

Незалежно від характеру процесу (стихійний чи регульований), самопрезентація формує у дитини 9-10 років певний рівень очікувань, стиль взаємостосунків, а також є засобом впливу на оточуючих. Самопрезентація передбачає наслідування дитиною культурних зразків поведінки як найбільш адекватним варіантам реагування на ті чи інші обставини спілкування.

При самопрезентації важливе значення мають соціальні очікування, пов'язані з образом «Я» і образом важливого «Іншого».

У той же час, вирішуючи завдання самопрезентації, дитина у перехідний період виробляє стереотипи поведінки, які впливають на стиль самопрезентації. Обраний стиль є неусвідомленим відображенням цінностей і самоствавлення.

Отже, як і у будь-якому середовищі, у дитячому шкільному є субкультурні норми самопрезентації, завдяки яким дитина ідентифікує представників своєї групи, напрямки. Спосіб самопрезентації стає ритуальним поведінкою зі своєю символікою як спосіб розрізнення «своїх» і «чужих».

### ***Структурні компоненти досвіду самопрезентації та мотивації її прояву в молодшому підлітковому віці***

У структурі досвіду самопрезентації можна виділити кілька компонентів: суб'єктивний, змістовний операційний та об'єктивний.

Суб'єктивний, або ціннісно-смысловий (образ «Я» і образ «Іншого», самоствавлення, позиція, самооцінка) – яким чином дитина суб'єктивно відображає себе та інших людей (перцепція); задає контекст самопрезентації і буває конструктивним і неконструктивним.

Однією з першооснов даного процесу виступає соціальне порівняння. М. Brewer, J. Weber, E. Pomerantz. Саме в період 9-10 років у дітей сформовується здатність порівнювати свої якості з відповідними характеристиками однолітків. Розвиток соціального порівняння веде до формування механізмів соціального та публічного Я.

Тут також мають значення особистісні мотиви. Дитина включається у будь-яку справу, якою зайнятий ровесник, заради того, щоб порівняти свої і його можливості. В ролі мотивів виступають порівняльні, аналогічні якості – свої і однолітка, можливості (вміння, знання, моральні якості), потреби (бажання, схильності). Перший варіант особистісного мотиву, коли вона прямо висловлює потреби у спілкуванні з ровесником, а не підпорядкований іншим потребам. Другий варіант особистісного мотиву – ровесник як цінитель тих якостей, які дитина вже виділила у собі як перевагу. Дитина демонструє свої вміння, знання і особистісні якості, спонукаючи інших дітей підтверджувати їх цінності. Мотивом спілкування стають його власні якості відповідно властивості однолітка бути їх цінителем. Цей мотив також прямо пов'язаний з потребою в спілкуванні, з прагненням дитини пізнати свої можливості, підтвердити переваги, використовуючи відгук на них з боку ровесника [4, с.16].

Змістовний компонент – сукупність обставин, які оцінюються як значущі й незначущі.

Завдання самопрезентації вирішується дитиною часто спонтанно в незначних ситуаціях, в значущих ситуаціях характерне управління самопрезентацією, виходячи з умінь та індивідуальних особливостей дитини.

Операційний компонент – вміння, подання (знання), навички, способи дій, техніки, програми поведінки і т.п.

Однією з перших наукових робіт у цій сфері було дослідження, в якому аналізувалося розуміння дітьми 8-ми та 11-и років таких тактик самопрезентації як самопросування та привабливості (M.Bennet та C.Yeeles, 1990). Обидві ці тактики мають велику подібність, оскільки обидві включають позитивні установки стосовно свого Я і Я партнера, з одного боку вони, а з іншого – відрізняються складністю когнітивних операцій, що забезпечують їх розуміння. Дослідження присвячувалося перевірці гіпотези наявності відмінностей у розумінні дітьми даних тактик.

Зіставлення результатів молодшої і старшої групи реципієнтів показало значні зміни, що відбуваються у цьому процесі протягом молодшого шкільного віку. Діти молодшої підгрупи пояснюють самопрезентаційні ситуації, зосереджуючись на меті суб'єкта самопрезентації, не заглиблюючись в аналіз міжособистісного процесу. Вони не виділяють спроби суб'єкта презентації керувати враженнями партнера, впливати на соціальну оцінку. Як відзначають M.Bennet, C.Yeeles [6], лише 36 відсотків дітей 8-річного віку виявили здатність ідентифікувати міжособистісну природу ситуації.

Результати експерименту дали підставу P.Aloise-Young [1] зробити висновок про те, що до початку перехідного періоду від молодшого шкільного до підліткового віку відбувається інтенсивний розвиток самопрезентаційних умінь. Показником даного процесу є підвищення рівня селективності у виборі особистісних характеристик відповідності до контексту ситуації. На початку вікового періоду діти не роблять відбору самопрезентаційної інформації, тоді як школярі старшої підгрупи демонструють уміння даного типу. У процесі самопрезентації школярі зосереджували увагу на ігрових вміннях, необхідних для взаємодії. Це свідчить про використання стратегії самопросування як найдоцільнішої за даних умов. Крім того, у даній підгрупі було зафіксовано підвищення рівня гнучкості самопрезентації за умови появи нової інформації стосовно аудиторії, що свідчить про розвиток моніторингу та вміння враховувати соціальні очікування партнерів з метою формування враження.

Заслуговує на увагу висновок про використання дітьми тактики самопросування шляхом повідомлення позитивної інформації про себе на фоні негативної про інших. Як показало дослідження, діти мають соціальні знання та вміння, необхідні для застосування цього типу поведінки.

Подібні результати були отримані під час дослідження усвідомлення дітьми самопрезентаційної тактики – хвастощі (M.Bennet, Yeeles, 1990) [6]. Результати обстеження дали підставу авторам стверджувати, що не існує відмінностей між дітьми 8-ми та 11-и років при позначенні даного типу поведінки, проте відмінності виникають при поясненні його мотиваційних основ: діти у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку розуміють прагнення суб'єкта самопрезентації впливати на враження інших людей стосовно себе і дають пояснення у логіці міжособистісної взаємодії, тоді як діти молодшої вікової групи зосереджуються на внутрішньо-особистісних детермінантах.

Під об'єктивним компонентом ми розуміємо життєві обставини, в яких школяр перебуває в дитячому колективі, школі. Необхідність в самопрезентації виникає у випадках знайомства з цікавими людьми /друзями/, з новими людьми в компанії друзів, спілкування з вчителем, спілкування з однокласниками тощо.

Дослідниця Л. М. Мітіна включає самопрезентацію (в інтерпретації автора – «самоподачу себе іншим») в опис основних функцій педагогічного спілкування поряд з інформаційною (обмін інформацією між учителем і учнями пізнавального й емоційно-оцінного характеру); соціально-перцептивною (дає можливість педагогу і учням сприймати один одного, встановлювати той чи інший рівень взаєморозуміння і взаємоприйняття на основі залучення механізмів емпатії (співчуття, співпереживання)); інтерактивною (обмін образами, ідеями, діями, навичками, досвідом); афективною (емоційна стимуляція, «розрядка», полегшення, відчуття психологічного комфорту). На думку психолога, самопрезентація є значущою функцією і допомагає в самовираженні всім учасникам педагогічного процесу.

Публічні ситуації, у які одночасно включені і дорослі, і однолітки у молодших класах стимулюють самопрезентаційну поведінку, адресовану переважно вчителю як найбільш референтній фігурі. Його позитивні оцінки є запорукою, отримати схвалення і прийняття у середовищі однолітків. У перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку відбувається поступове переорієнтування самоподачі на однолітків.

Для нашого дослідження особливий інтерес мали також роботи, у яких вивчався безпосередній вплив самопрезентаційної мотивації на навчання дітей. Навчальні ситуації включають у себе певні умови, які здатні підвищувати тривожність дитини стосовно того враження, яке вона справляє на навколишніх, наслідком чого є підвищення самопрезентаційної мотивації. Дослідження, проведені В. Hughens, Н. Sulliva, J. Beaird, виявили, що в ситуації публічного оцінювання з боку вчителя яскраво простежується вплив самопрезентаційних мотивів на рівень домагань учнів. Цей процес має гендерні відмінності: дівчата знижують рівень домагань, хлопці, навпаки, віддають перевагу більш складним завданням. У ситуаціях, не пов'язаних з оцінюванням, подібних змін у рівнях домагань учнів не спостерігається. Ці результати пояснюються більшою потребою дівчаток у визнанні.

У цілому, аналіз наукової літератури у сфері дитячої самопрезентації показує, що у вивченні даного явища гендерний підхід використовується досить інтенсивно. Стать є одним з центральних компонентів Я -концепції дитини, тому статево-рольова поведінка виступає важливим засобом формування позитивного враження про себе. Одним із соціальних факторів, що має потенційний вплив на статево-рольову поведінку визнається група однолітків. Дослідження доводять, що однолітки забезпечують підкріплення стереотипної презентації і виявляють різке несхвалення при її порушенні. Результати дослідження В. Fagot [6] свідчать, що дана тенденція започатковується ще у період дошкільного дитинства.

Позитивне підкріплення стереотипів є дієвим чинником самопрезентації: отримуючи схвалення за стереотипну поведінку діти, притримуються її довше, ніж ті, хто був покараний за контр-стереотипну. Вплив на самопрезентацію однолітків доведено також у дослідженні R.Banerjee, V.Lintern [2], де встановлено, що у присутності ровесників діти менш схильні гратися з іграшками, що трактуються оточуючими виключно як “дівчачі” чи “хлоп’ячі”. Важливим висновком про вплив однолітків на особистісні самовияви дітей є результати дослідження P.Aloise-Young [1], які показують, що самопрезентаційна поведінка дитини більшою мірою знаходиться під впливом потенційно бажаних друзів, ніж під впливом реальної групи однолітків. Таким чином, самопрезентація перш за все мотивується бажанням увійти до певної групи, бути прийнятим нею.

Завершуючи обговорення питання аналізу проблеми дитячої самопрезентації у психологічній науці, можна зробити наступні висновки.

Дитяча самопрезентація розглядається як форма особистісного самовияву дитини, важливе соціальне уміння, розвиток якого є необхідним аспектом формування Я-концепції дитини та її взаємодії з іншими людьми.

Існуючі дослідження стосуються окремих аспектів самопрезентаційного феномена як у сфері мотивації, так і вибудовування бажаного образу.

Широко дискутується проблема мотиваційних джерел самопрезентації. Наукові підходи різняться: напрямом дії мотиву (спрямування на внутрішній світ – на соціальне середовище), відмінністю у визначенні змісту мотиву (акцентування психологічних чи соціально-психологічних аспектів).

У сфері мотивації дослідження зорієнтовані на спостереження зміни дитячого розуміння мотивів самопрезентації протягом молодшого шкільного віку. Було встановлено, що лінія розуміння іде від психологічних інтерпретацій до тлумачення у термінах міжособистісного процесу.

Таким чином, функціонування самопрезентаційного феномена у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку характеризується наступними особливостями: самопрезентація переходить на усвідомлений рівень зумовлений потребою бути частиною групи, появою когнітивних умінь, прийняття ролі та координації перспективи двох і більше учасників соціальної взаємодії; функціонування самопрезентаційної стратегії характеризується вищим рівнем турботи про підтримання власного позитивного образу, ніж про підтримання образу партнера, прагнення заявити про себе як про самодостатньою індивідуальністю; у процесі навчальної діяльності самопрезентаційні покази перш за все адресовані вчителю; соціальний розвиток дітей більш підпорядкований прагненню отримати позитивну оцінку, ніж потребі у самопідтвердженні; поява концентрації на власній зовнішності; особистісна нестійкість, яка продиктована необхідністю відповідати психологічно-фізіологічним змінам, що відбуваються в організмі у даний період, а також змінам вимог, що пред’являються з боку соціуму.



## *Методологічний інструментарій та організація емпіричного дослідження самопрезентації та мотивації її прояву в школярів 9-10 років*

Відповідно до логіки теоретичного аналізу функціонування самопрезентаційного феномена та дослідження мотивації його прояву в перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку в умовах діяльній самореалізації в освітньому просторі, здійснювався вибір методів емпіричного дослідження. В ході розробки програми даного дослідження було обрано 7 методик, що повинні будуть дозволити, на нашу думку, з'ясувати чи перебуває зміст і тип самопрезентації школяра у залежності від впливу чинників особистісного і ситуативного характеру (соціального статусу дитини у групі); чи постає однією із важливих детермінант змістових і процесуальних характеристиках самопрезентації статева належність; чи впливає шкільна мотивація на характер поведінкових особистісних самовиявів дітей, тобто на самопрезентацію та когнітивно-мотиваційні основи функціонування самопрезентаційної стратегії у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку в умовах діяльній самореалізації в освітньому просторі.

Об'єктом нашого дослідження є особистість школяра у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку у процесі міжособистісних взаємостосунків у колективі, а предметом дослідження – особливості самопрезентації школярів у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку.

Експериментальною базою дослідження виступила базова спеціалізована школа № 49 м. Києва. В якості експериментальної групи був досліджений 4-А клас (30 чоловік), молодші школярі у віці 9-10 років.

Для нашого дослідження використовувалися наступні методики:

На першому етапі вивчалися особливості самопрезентації школярів (дві методики).

Перше завдання даного етапу дошкільників з детальним аналізом представленості у висловленні таких компонентів: Я-фізичного, Я-психічного і Я-соціального, а також аналіз активного словника тематичної емоційно-оцінної лексики за кожним із виділених компонентів. Для цього школярам була запропонована методика самопису за планом: 1) «Що я знаю про себе?» та 2) «Я у майбутньому». Такі формулювання спонукають учнів відобразити в творах результати самопізнання, а саме знайти відображення Я-реального та Я-ідеального. Час роботи та її обсяг не обмежувалися. Це виправдовує себе, так як іноді в великих за обсягом творах одиниць, що відносяться до різних категорій аналізу, міститься менше, ніж у відносно невеликих самописах, що також є певним показником рівня самопізнання. Під одиницями аналізу маються на увазі слова, фрази, елементи тексту, які можуть бути віднесені до різних груп показників.

У кожному конкретному творі молодших школярів можуть зустрічатися судження з різних груп (об'єктні або суб'єктні, рівень перерахувань або рівень ставлення). Їх поєднання може бути різноманітним, тому судження якого рівня

переважають у самописі, залежить і рівень відображення учнями знань щодо себе. Відповідно ми маємо три типи самописів: об'єктно-подієвий, суб'єктно-перспективний та суб'єктно-рефлексивний.

Як бачимо, такий аналіз самописів дає можливість визначити тип самопізнання молодших школярів, який, в свою чергу, відображає рівень їх самопізнання. Найнижчий за рівнем – об'єктно-подієвий тип. Як показують дослідження, він є переважаючим у дошкільнят й учнів 1-2-х класів. Більш високий за рівнем – суб'єктно-перспективний тип, він зустрічається найчастіше в учнів 2-3-їх класів. І найвищим з виявлених у молодшому шкільному віці виступає суб'єктно-рефлексивний тип. Він з'являється у третьокласників і надалі проявляється уже в підлітковому віці.

Наступне завдання на самопрезентацію у невербальній формі – це проєктивна методика «Намалюй себе» (модифікований варіант методики А.А. Реана, 2004). Аналіз малюнків проводиться методом шкалювання за такими параметрами: представленість в малюнках основних компонентів тіла і характер їх зображення; кольори, використані в «автопортреті»; розташування «автопортрета» на аркуші, сюжет. Сума балів за результатами аналізу малюнка оцінюється за абсолютною величиною, що дозволило виявити три рівні здібності дитини до невербальної самопрезентації: діти з особистісним типом самопрезентації, діти з пластичним типом та з експонованим типом самопрезентації.

На другому етапі ми визначали міжособистісний статус кожного школяра та виявляли структуру взаєностосунків у класі. Дослідження проводилося за методикою діагностики міжособистісних стосунків та міжгрупових відносин (соціометрія) Дж. Морено. Дана методика передбачає вибір партнера для спільної акції шляхом відповіді на питання типу: «З ким би ти хотів?». Такі питання називаються критеріями вибору.

Для більшої достовірності даний етап дублювався з проміжком часу в півтора місяця.

На третьому етапі ми вивчали мотиваційну сферу учнів засобами трьох методик. Методика «Чотири питання», розроблена та апробована Н. Я. Большуновою (2005). Методика є дослідницькою. Перевірена на надійність і валідність.

Особливість методики полягає в тому, що її питання звернені до різних рівнів психіки і свідомості. Перше питання («Що Ви найбільше цінуєте в житті?») апелює до свідомості і самосвідомості людини, воно вимагає досить добре відрефлексованих і вербально позначених відповідей. Друге («Що Ви найбільше ненавидите в житті?») і третє («Чого Ви найбільше в житті боїтеся?») звернені до області переживань, почуттів, емоцій. Четверте питання («Якби Ви були чарівником, що б Ви зробили в першу чергу?») є проєктивним. Це дозволяє здійснити якісний аналіз внутрішньої узгодженості цінностей.

Для вивчення типу взаємозв'язків молодших школярів у класі використовувалася скорочена анкета В.Смекайли і М.Кучер «До якого типу взаємин ти схильний». До даної анкети ми доєднали ще три питання

спрямованих на визначення провідних мотивів спілкування молодших школярів з однолітками.

Для визначення ставлення дітей до школи і навчального процесу, емоційного реагування на шкільну ситуацію використовувалася анкета Н.Г.Лусканової «Оцінка шкільної мотивації». Наявність у дитини мотиву добре виконувати всі пред'явлені школою вимоги і показати себе з найкращого боку, змушує учня проявляти активність у відборі і запам'ятовуванні необхідної інформації. При низькому рівні навчальної мотивації спостерігається зниження шкільної успішності. Учням мали відповісти на питання, обравши одну із запропонованих відповідей по кожному питанню.

Напівпроективний тест Х. Д. Шмальта, що отримав назву МД-решітка (решітка мотивації досягнення).

МД-решітка розроблена для діагностики мотивів, що входять в структуру мотивації досягнення школярів у віці 9 - 11 років. Тест також дозволяє отримати дані щодо прояву мотивації досягнення у різних сферах діяльності.

Стимульний матеріал тесту складається із 18-ти картинок-малюнків, кожний з яких супроводжує постійний список із 18 тверджень відповідної тематики.

Також для вивчення психологічних особливостей процесу самопрезентації учнів 9-11 років ми включили рівень навчальних досягнень за 4 клас (початковий, середній, достатній та високий), а також опис кожного учня та кожної учениці класним керівником.

Обробка даних відбувалось за допомогою комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics і SociometryPro 2.0.

### ***Результати дослідження та якісно-кількісний аналіз самопрезентації та мотивації її прояву***

На першому етапі вивчення особливостей самопрезентації школярів, як зазначалося вище, використовувалося дві методики, одна з яких надавала показники невербальної форми сприйняття та подання себе іншим, інша спрямована на виявлення кількісних і якісних показників когнітивного та емоційно-оцінного компонентів вербальної самопрезентації у вигляді самописів. Щодо першої методики, то тут ми мали розподіл, як вже зазначалося раніше, за трьома рівнями здібності дитини до невербальної самопрезентації: діти з пластичним типом – це 11 дітей (набрали 23-19 балів), серед яких чотири хлопчика й семеро дівчат; дітей з особистісним типом самопрезентації (18,5-13 балів) десятеро – один хлопчика й дев'ятеро дівчат, до останньої групи з експонованим типом самопрезентації (12,5-2 бали) потрапило також дев'ятеро дітей – п'ять хлопчиків і чотири дівчинки.

За даною проекційною методикою були виявлені наступні характеристики притаманні для кожної з трьох груп дітей з різними типами самопрезентації. Для дітей з пластичним типом самопрезентації характерна завищена самооцінка, в інтелектуальному розвитку передбачається адекватне

використання соціальних і когнітивних здібностей, розумові процеси відповідають віку, у деяких дітей є потреба в захисному контролі, незадоволеність базових потреб, підвищена чутливість до критики, наявні тривожність і пасивна агресивність, для деяких дітей даної групи притаманна наявність психологічного захисту, спостерігається егоїзм і нарцисизм, також виявлена залежність від батьків, характерна демонстративність.

Діти з особистісним типом самопрезентації відрізняються великою життєрадісністю, внутрішньою врівноваженістю, постійним прагненням до активної практичної діяльності, адекватною самооцінкою, в інтелектуальному розвитку передбачається адекватне використання соціальних і когнітивних здібностей, розумові процеси відповідають віку, врівноваженість базових потреб. Емоції займають важливе місце в психіці, їм підпорядковано поведінку дітей. Вони дуже доброзичливі, легко вступають в спілкування. Для них все більшого значення починають набувати оцінки їх вчинків не лише з боку старших, а й однолітків. Їх захоплює спільна колективна діяльність. Вони легко і охоче виконують доручення і аж ніяк не байдужі до тієї ролі, яка їм при цьому випадає. Вони хочуть відчувати себе в положенні людей, наділених певними обов'язками, відповідальністю й довірою. Для двох дітей даної групи притаманні наявність психологічного захисту та нарцисизм.

Експонований тип самопрезентації мають діти із заниженою самооцінкою, які у свою чергу обирають дітей для спілкування з такою ж самооцінкою, що й у них самих, схильні принижувати власні досягнення, переваги та позитивні риси, в інтелектуальному розвитку передбачається адекватне використання соціальних і когнітивних здібностей, розумові процеси відповідають віку, є потреба в захисному контролі або відсутність такого, досить яскраво виражені тривожність й агресивність. Має місце бути неадекватна реакція на критику, яка в свою чергу може спровокувати появу страху. Для деяких дітей цієї групи характерні фамільярність, хвалькуватість, діалоги на підвищених тонах або навпаки, їх ледве чутно під час бесіди, показово сміються, а один хлопчик намагається продемонструвати матеріальне благополуччя своєї сім'ї. Вони практично не мають близьких друзів.

В умовах самопису діти мають можливість описувати приблизно ті ж сфери самопізнання, які закладаються зазвичай у стандартизовані методики, але в набагато ширшому спектрі формулювань. Відповідно, як зазначалося вище, маємо три типи самописів: об'єктно-подієвий, суб'єктно-перспективний та суб'єктно-рефлексивний. Об'єктно-подієвий тип (мають 10 дітей) характеризується тим, що в самописах присутні тільки об'єктні судження, а суб'єктні судження або не містяться, або представлені одиничними випадками. Для цього типу характерно перерахування анкетних і біографічних відомостей, опис життєвих подій і улюблених занять, згадка про близьких, рідних, друзів, а також про улюблених тварин. За обсягом такі самописи, як правило, досить великі, але в середньому відображають 6-7 сторінок життєдіяльності та особистості дитини. Суб'єктно-перспективний тип (мають 11 дітей) характеризується тим, що в самописах присутні як об'єктні, так і суб'єктні

судження рівня перерахування. Для цього типу характерна представленість мотивів навчання й досягнення в діяльності, вказівка на привабливу професію й бажання сформувавши деякі якості особистості, а також наявність перспективних суджень типу «в майбутньому», «коли виросту» тощо. Обсяг самосприйняття в середньому становить 5-6 сторін.

Суб'єктно-рефлексивний тип (мають 9 дітей) характеризується тим, що в самописах переважають суб'єктні судження рівня ставлення. Для цього типу характерно виділення якостей та особливостей особистості, міркувань щодо себе, усвідомлення негативних сторін своєї особистості або необхідність у саморозвитку. Твори цього типу за обсягом найчастіше невеликі, але охоплюють у середньому 7-8 сторін життєдіяльності та особистості дитини.

При аналізі творів нами використовувалася таблиця для розподілу суджень різного рівня, що допомогло побачити й оцінити їх кількісне співвідношення й визначити тип самопізнання та його рівень (Табл. 1).

Табл. 1.

### Визначення рівня самопізнання на основі аналізу самописів

Фамілія та ім'я учня/учениці	Об'єктні судження рівня перерахування та ставлення	Суб'єктні судження рівня перерахування	Суб'єктні судження рівня ставлення	Тип самопізнання
Іван Ч.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Я народився 2004 року</li> <li>• Зараз мені 10 років</li> <li>• Я вчуся у 4 класі</li> <li>• Іноді мене водять на курси англійської мови</li> <li>• Навіть я трішки вчу фізику</li> <li>• В школі у мене є друзі</li> <li>• Зараз я цікавлюся космосом, чорними дірами, зірками, планетами</li> <li>• У селі у мене є тварини</li> <li>• Ще є коти</li> <li>• Люська найстарша у нас кішка</li> <li>• Зараз я живу у місті Київ</li> <li>• На вулиці Чапаєва</li> <li>• Мені подобаються ті парки, які біля мого будинку</li> </ul> <p>Всього: 13 одиниць</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Я у майбутньому буду вченим – астрофізиком</li> <li>• Буду вивчати інші зірки і галактики</li> <li>• Зараз я читаю книжку про космос, щоб дізнатися те, що вже знають, щоб потім дізнатися те, чого не знають</li> </ul> <p>Всього: 3 одиниці</p>	<p>Всього: 0 одиниць</p>	Об'єктно-подієвий
Костя Ч.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Щодня я роблю</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• А через 3-5 місяців я</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Я знаю про себе те, що</li> </ul>	Суб'єктно-

	<p>зарядку, потім уроки</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Я займаюся музикою та французькою</li> <li>• Раніше займався малюванням та ліпленням</li> <li>• В мене є собака</li> <li>• У мене є молодший брат, якого звать Гоша</li> </ul> <p>Всього: 5 одиниць.</p>	<p>підру на футбол або на плавання</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Стану агентом, бо вони круті</li> <li>• У мене буде жінка, двоє дітей і кіт та собака</li> <li>• В мене буде великий будинок</li> <li>• Я буду громадянином України та Франції</li> <li>• Буду давати гроші на різні фонди</li> <li>• Та буду оберігати свою сім'ю</li> </ul> <p>Всього: 7 одиниць.</p>	<p>я дуже сильний, розумний та піклуюся про себе</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Я так гадаю</li> <li>• І, напевно, буду мільонером</li> </ul> <p>Всього: 3 одиниці.</p>	перспективний
Беата Б.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Я дуже люблю музику</li> </ul> <p>Всього: 1 одиниця.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• У майбутньому я доросла, розумна, висока</li> </ul> <p>Всього: 1 одиниця.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Я розумна, але чомусь соромлюсь це показувати,</li> <li>• Постійно слухаю музику й співаю,</li> <li>• Я весела,</li> <li>• Я люблю, ні, я обожнюю своїх друзів,</li> <li>• А вони, мабуть, мене,</li> <li>• Усі знають, що я люблю малювати,</li> <li>• І, мабуть, у мене добре виходить,</li> <li>• І, мабуть, я красива,</li> <li>• Хотілося б мені дійсно побачити майбутнє,</li> <li>• Але, якщо я подивлюся, то, мабуть, мені буде не цікаво жити,</li> <li>• Якщо я буду знати, як я буду жити, у мене не буде більше вражень</li> </ul> <p>Всього: 11 одиниць.</p>	суб'єктно-рефлексивний

Для дітей з пластичним типом характерні наступні типи самописів: двоє з об'єктно-подієвим, шестеро з суб'єктно-перспективним та троє з суб'єктно-рефлексивним; для дітей з особистісним типом самопрезентації: одна з

об'єктно-подієвим, четверо з суб'єктно-перспективним та п'ятеро з суб'єктно-рефлексивним; до останньої групи з експонованим типом самопрезентації потрапило семеро з об'єктно-подієвим, один з суб'єктно-перспективним та один з суб'єктно-рефлексивним (достовірність відмінностей Табл.2.). Таким чином, діти, які мають пластичний тип самопрезентації, описуючи себе, використовують як суб'єктні, так і об'єктні судження. Для дітей з особистісним типом самопрезентації характерні більше суб'єктивні судження, а діти з експонованим типом самопрезентації найчастіше використовують об'єктивні судження. Що в свою чергу говорить про те, що діти з особистісним типом самопрезентації мають найбільший рівень самопізнання.

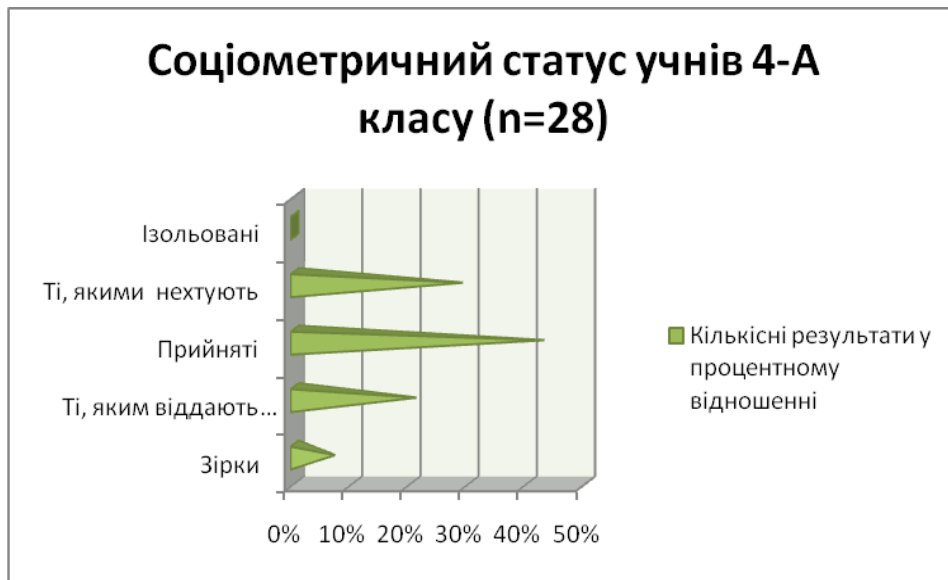
Табл.2.

Симетричні міри					
		Значення	Асимптотична на середньоквадратична помилка	Приблизна T <sup>b</sup>	Приблизна значимість
	Фі	,652			,013
Інтервал	R Пірсона	-,364	,162	-2,068	,048
Кількість допустимих спостережень		30			

На другому етапі на основі соціоматриці складається портрет групи, яка складається з кількох концентричних кіл. У центральному колі відзначаються зірки, що отримали 12 і більше виборів, в другому колі ті, яким віддають перевагу – 7-11 виборів, у третьому – прийняті, які отримали 4-6 виборів, до четвертого кола потрапили ті діти, якими нехтують і які отримали 3-1 вибір. Ізольовані – це ті діти, які не отримали жодного вибору.

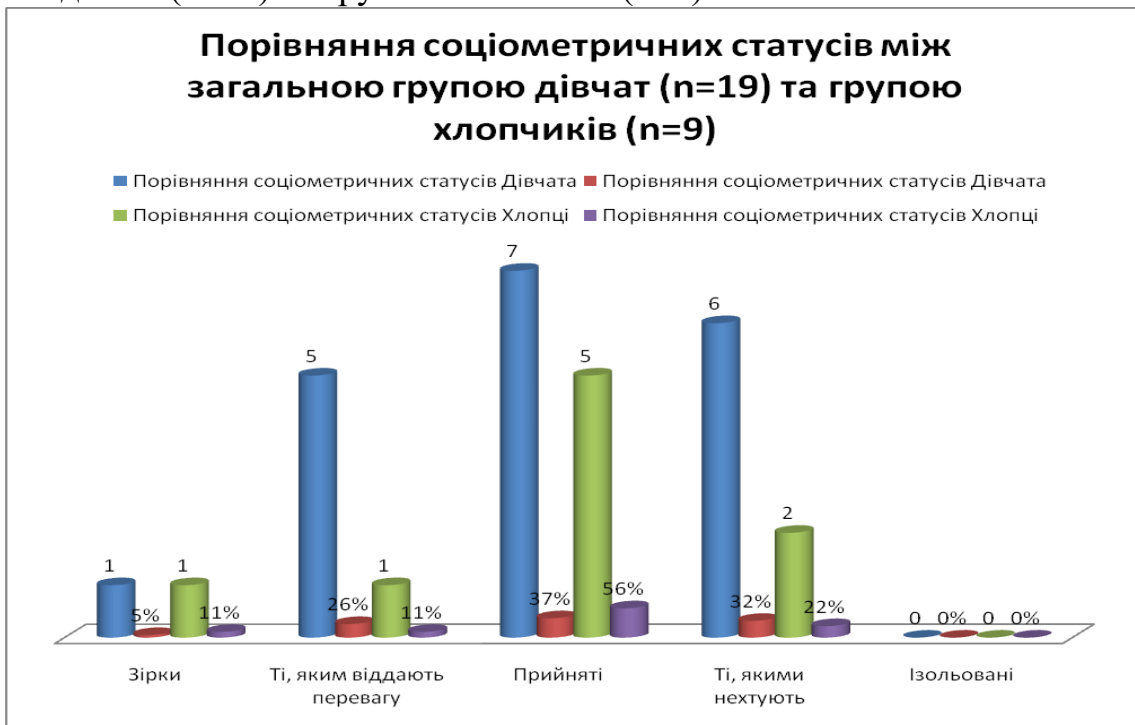
Отже, за результатами дослідження статус зірки отримали двоє дітей: одна дівчинка і один хлопчик: Галина К. (14 позитивних виборів, з яких 6 – взаємні) та Євгеній К. (13 позитивних виборів, з яких 7 – взаємні). Віддають перевагу 6 дітям, з них 5 дівчат і 1 хлопчик. Прийнятими вважаються за кількістю виборів 12 дітей, з яких 7 дівчат і 5 хлопців. Воємеро дітей, шестеро дівчат і двоє хлопців, які отримали від 1 до 3 виборів, ізольованих у даному колективі не було.

Потрібно зауважити, що до групи дітей, які отримали найменшу кількість балів, у більшій мірі потрапили ті, які або нещодавно перейшли з інших шкіл, або ті, які часто хворіють.



**Рис. 1.**

Кількісні результати у процентному відношенні представлені на рис. 1 «Соціометричний статус учнів 4-А класу (n=28) (на даному етапі були відсутні двоє дітей) та рис. 2 «Порівняння соціометричних статусів між загальною групою дівчат (n=19) та групою хлопчиків (n=9)».



**Рис. 2**

*Рівень добробуту взаємовідносин.*

Рівень добробуту взаємовідносин визначається відношенням сумарних показників сприятливих і несприятливих статусних показників. Оскільки у нашому випадку більшість дітей групи виявились у сприятливих статусних категоріях, то ми можемо стверджувати, що рівень благополуччя взаємин визначається як високий.



### Коефіцієнт взаємності.

Коефіцієнт взаємності висловлює характер відносин, що існують в групі. Обчислюється як відношення числа взаємних виборів до загального числа виборів і виражається у відсотках. За величиною показника групу можна віднести до одного з чотирьох рівнів взаємності: I – 15-20% (низький рівень), II – 21-30% (середній рівень), III – 31-40% (високий рівень), IV – 40% і вище (надвисокий рівень). Із показником 30,01% нашу групу можна віднести до середнього рівня, що має тенденцію переходу до високого рівня взаємності. Даний показник демонструє достатню згуртованість, прихильність та дружні стосунки дітей у класі.

### Коефіцієнт задоволеності взаєминами.

Коефіцієнт задоволеності взаєминами визначається відсотковим співвідношенням числа дітей, що мають взаємні вибори, до числа всіх дітей групи. На підставі даного показника можна судити, наскільки діти задоволені своїми відносинами. Нормативні показники: I - 33% і нижче (низький рівень); II - 34-49% (середній рівень); III - 50-65% (високий рівень); IV - 66% і вище (вищий рівень). Діти 4-А класу із показником 60% потрапили до високого рівня задоволеності взаєминами.

Також важливо знати, наскільки задоволений своїми стосунками кожна окрема дитина. Коефіцієнт задоволеності в цьому випадку визначається як процентне відношення числа однолітків, з якими у дитини взаємні вибори, до числа дітей, яких він сам обрав. Нормативні показники: I – вищий рівень – відносяться діти, коефіцієнт яких дорівнює 75-100%, у нашому випадку до цієї категорії потрапило восьмеро дітей (рис. 3 «Динаміка розподілу групи досліджуваних за рівнями задоволеності своїми стосунками в групі (n=28)»); II (високий рівень) – 50-75% – цей рівень задоволеності відносинами мають тринадцятеро дітей; III (середній рівень) – 25-49% – до цієї категорії потрапило п'ятеро дітей; IV (низький рівень) – 0-24%. До цієї категорії потрапили лише дві дівчинки (обидві майже не бувають у школі в наслідок постійних захворювань).

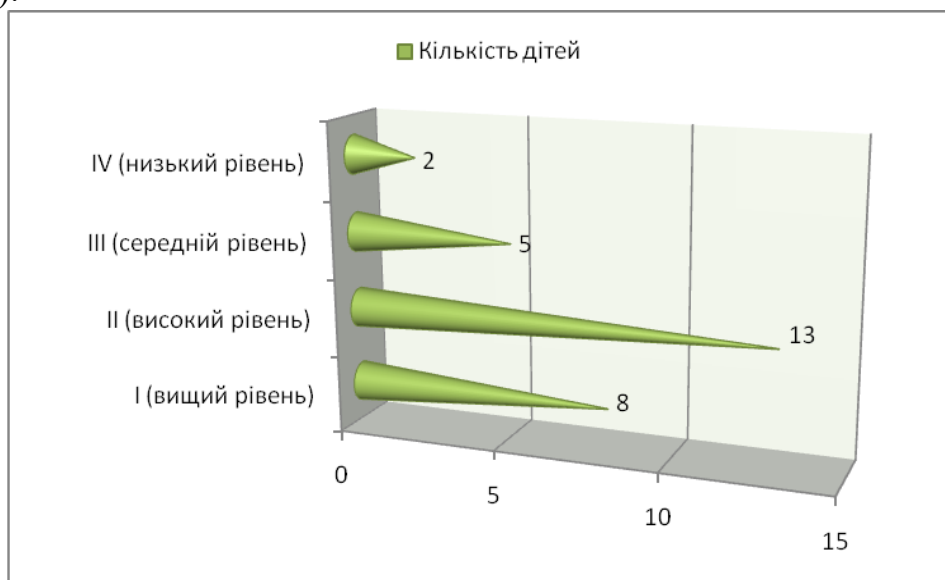
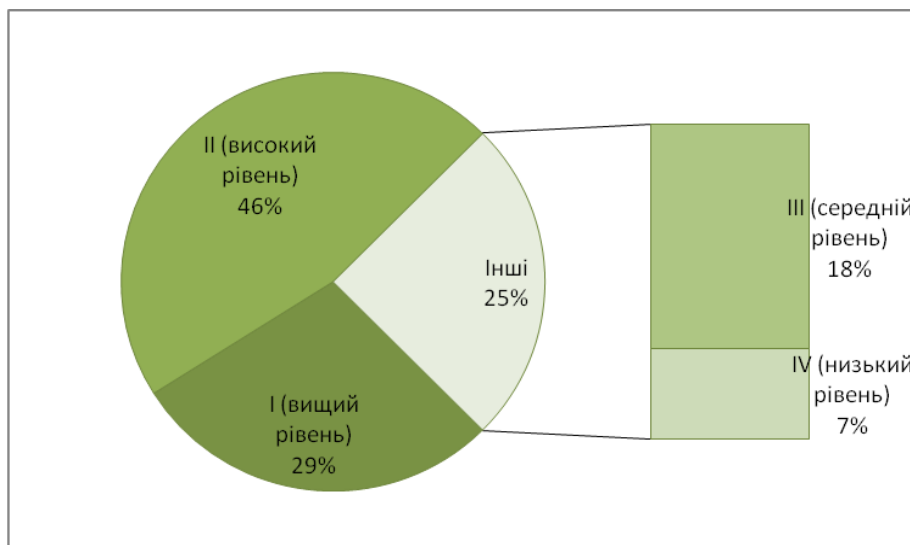


Рис. 3.

### Динаміка розподілу групи досліджуваних за рівнями задоволеності своїми стосунками в групі (n=28)

Динаміка розподілу групи досліджуваних за рівнями задоволеності своїми стосунками в групі у процентному відношенні ці дані представлені нижче на рис. 4.



**Рис. 4. Динаміка розподілу групи досліджуваних за рівнями задоволеності своїми стосунками в групі у процентному відношенні Індекс ізольованості.**

Обчислюють як відсоток членів групи, які опинилися без єдиного вибору. Групу можна вважати благополучною, якщо в ній немає ізольованих або їх число досягає 5-6%, що є характерним для колективу 4-А класу, в якому немає жодної ізольованої дитини.

Нижче ми представляємо таблиці впорядкованості дітей за кількістю вхідних позитивних виборів та, відповідно, у порядку привабливості (Табл. 3, 4.).

Табл. 3.

#### Діти впорядковані за кількістю вхідних позитивних виборів

Дитина	Кількість виборів	Дитина	Кількість виборів
Галина К.	14	Данило В.	4
Євгеній К.	13	Ксенія Р.	4
Валентина Т.	11	Олеся П.	4
Марія П.	9	Іван С.	4
Юліана С.	9	Іван Ч.	4
Дар'я Б.	8	Костянтин Ч.	4
Олексій Є.	7	Ярослава Г.	3
Магда К.	7	Діана Л.	3
Оксана Д.	6	Софія Т.	3
Владислава Є.	6	Меланія Ч.	3
Анастасія Г.	5	Тимофій Б.	2
Катерина М.	5	Іван Ш.	2
Єгор А.	4	Єва В.	1
Беата Б.	4	Роксолана С.	1

## Список дітей у порядку привабливості

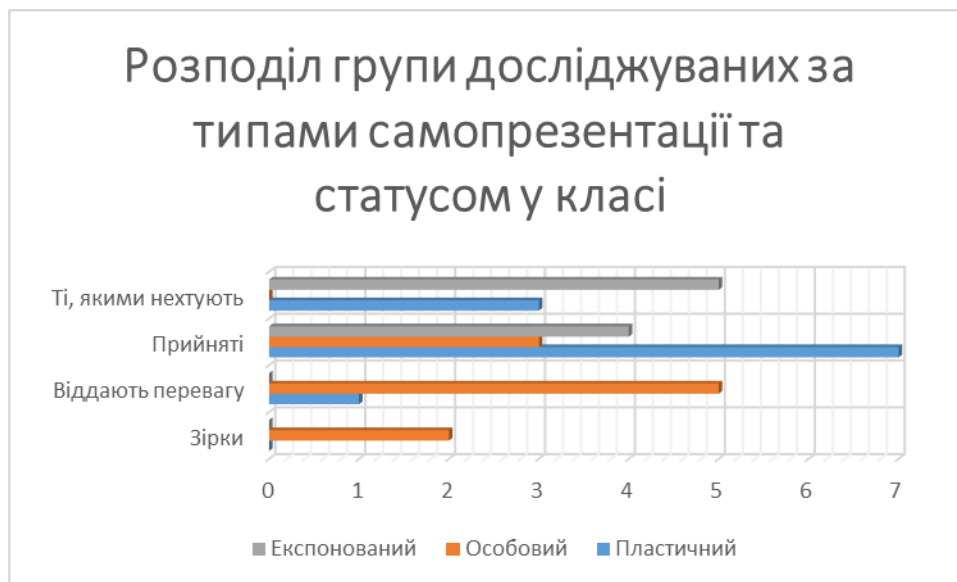
Дитина	Вага	Дитина	Вага
Галина К.	0,519	Данило В.	0,148
Євгеній К.	0,481	Ксенія Р.	0,148
Валентина Т.	0,407	Олеся П.	0,148
Марія П.	0,333	Іван С.	0,148
Юліана С.	0,333	Іван Ч.	0,148
Дар'я Б.	0,296	Костянтин Ч.	0,148
Олексій Є.	0,259	Ярослава Г.	0,111
Магда К.	0,259	Діана Л.	0,111
Оксана Д.	0,222	Софія Т.	0,111
Владислава Є.	0,222	Меланія Ч.	0,111
Анастасія Г.	0,185	Тимофій Б.	0,0741
Катерина М.	0,185	Іван Ш.	0,0741
Єгор А.	0,148	Єва В.	0,037
Беата Б.	0,148	Роксолана С.	0,037

Давайте розглянемо, яким чином розподілилися діти залежно від типу самопрезентації та отриманого статусу у класі. Дані подані у таблиці (Табл. 5).

Табл. 5.

Розподіл групи досліджуваних за типами самопрезентації та статусом у класі					
Типи самопрезентації	Соціометрія				Всього
	Зірки	Віддають перевагу	Прийняті	Ті, якими нехтують	
пластичний	0	1	7	3	11
особовий	2	5	3	0	10
експонований	0	0	4	5	9
Всього	2	6	14	8	30

Таким чином, діти з особовим типом самопрезентації мають три статуси: «Зірки» - двоє з двох, хто отримав відповідне ставлення класу до своєї особистості, «Віддають перевагу» - п'ятеро з шести з даним статусом та «Прийняті» - троє з чотирнадцяти, «Ті, якими нехтують» до групи дітей з особовим типом самопрезентації не потрапили. З пластичним типом самопрезентації діти також потрапили до 3 підгруп з різними колективними статусами, а саме: «Віддають перевагу» - одна з шести, «Прийняті» - семеро з чотирнадцяти та «Ті, якими нехтують» - троє з восьми дітей. Діти, які мають експонований тип самопрезентації потрапили до двох підгруп з наступними статусами: «Прийняті» - семеро з чотирнадцяти та «Ті, якими нехтують» - троє з восьми дітей. Більш наглядно це продемонстровано на графіку (Рис. 5).



**Рис. 5.**

Відповідно, для дітей групи з особовим типом самопрезентації характерні товариськість, хороші здібності, вони відрізняються ініціативністю та багатою фантазією; більшість з них добре вчиться. Для виникнення взаємної симпатії та дружби стають важливими такі якості особистості, що також притаманні для даної групи, як доброта і уважність, самостійність, впевненість в собі, чесність, а це означає, що дитина вміє налагодити тісний соціальний контакт з ровесниками, підтримувати відносини тривалий час, то й зрозуміло, що сюди потрапили 100% «Зірок», 83,3% з тих, кому віддають перевагу й лише 21,4% з тих, хто прийнятий.

З пластичним типом самопрезентації діти стурбовані переважно власним благополуччям, вони більш за все зайняті собою (своїми переживаннями, плануванням власних успіхів), тому мало звертають уваги на інтереси інших дітей, їх мало турбує думка і потреби оточуючих, тому вони й мають такий розподіл за статусами як: 16,7% з тих, кому віддають перевагу, 50% з тих, хто прийнятий і 37,5% з тих, ким нехтують;

До групи з експонованим типом, що характеризуються труднощами в спілкуванні з однолітками, може проявлятися як забіякуватість, запальність, примхливість, грубість, так і замкнутість; найсуттєвіша така риса, як громадська пасивність; нерідко їх відрізняє зазнайство, жадібність, часто доносять на інших; багато з цих дітей неакуратні й неохайні. Тому, відповідно, серед цих дітей маємо 23,2% з тих, хто прийнятий і аж 62,5% з тих, ким нехтують у цьому колективі.

Поступово, по мірі освоєння шкільної дійсності, у дитини складається система особистих відносин у класі. Характерні в перехідному віці від молодшого шкільного віку до підліткового критерії оцінки однокласників відбивають особливості сприйняття й розуміння ними іншої людини, що пов'язано з загальними закономірностями розвитку пізнавальної сфери в цьому віці: ситуативність, емоційність, опора на конкретні факти, але при цьому зростання здатності виділяти головне в предметі, поступове відпрацювання навика встановлення причинно-наслідкових відносин. При оцінці однокласників на

першому місці також стоїть суспільна активність, де діти вже цінують дійсно організаторські здібності, а не просто сам факт суспільного доручення. У цьому віці для дітей значущість здобувають і певні особистісні якості: самостійність, впевненість в собі, чесність, що пояснює зв'язок між типом самопрезентації й певним статусом у колективі тощо.

Отже, третій етап нашої роботи присвячений дослідженню мотиваційної сфери учнів та виявленню залежності або відсутності останньої від одного з трьох типів самопрезентації.

Наскільки легко дитина буде вміти спілкуватися з оточуючими її людьми, налагоджувати контакт, залежить її подальша навчальна, робоча діяльність, її доля і місце в житті. І саме в цей період з'являється свідоме розуміння того, що над відносинами потрібно працювати, працювати над собою, закладається вміння дисциплінувати себе, організовувати як особисту, так і групову діяльність, розуміння цінності співпраці, спілкування і відносин у спільній діяльності; саме в цьому віці засвоюються правила і норми спілкування, яким буде слідувати завжди і всюди незалежно від обставин, що складаються, як тебе будуть сприймати оточуючі у цьому спілкуванні, а отже й вміння самопрезентуватися.

Основою встановлення хороших відносин між дітьми шкільного віку є їх схильність до взаємодії, а також соціальна, психологічна і психофізіологічна сумісність. Соціальна сумісність учнів одного класу характеризується єдністю цілей в навчанні й збігом життєвих поглядів.

Мотивація надає найбільший вплив на продуктивність навчального процесу і визначає успішність навчальної діяльності. Відсутність мотивів навчання неминуче призводить до зниження успішності, деградації особистості, в результаті, в підлітковому віці призводить до правопорушень.

Ставлення дітей до школи і навчального процесу, емоційного реагування на шкільну ситуацію вивчалися за допомогою анкети Н.Г.Лусканової «Оцінка шкільної мотивації».

Із 30 дітей класу в дослідженні за цією методикою взяли участь 26. Кількісний результат представлений у таблиці 1.1. «Рівень шкільної мотивації класу»:

*Таблиця 1.1.*

**Рівень шкільної мотивації класу**

Перший рівень – високий рівень	Другий рівень – гарна шкільна мотивація	Третій рівень – школа приваблює поза навчальною діяльністю	Четвертий рівень – низька шкільна мотивація	П'ятий рівень – негативне відношення до школи, шкільна дезадаптація
6 (21%)	15 (54%)	5 (18%)	0	0

Як ми бачимо, за нашою методикою діти розподілилися лише за трьома першими рівнями, де:

Перший рівень – високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності. У таких дітей є пізнавальний мотив, прагнення найбільш успішно

виконувати всі запропоновані шкільні вимоги. Учні чітко впливають усім указівкам учителя, сумлінні і відповідальні, сильно переживають, якщо одержують незадовільні оцінки.

Другий рівень – гарна шкільна мотивація. Учні успішно справляються з навчальною діяльністю. Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

Третій рівень – позитивне відношення до школи, але школа приваблює таких дітей поза навчальною діяльністю. Такі діти досить сприятливо почувають себе в школі, щоб спілкуватися з друзями, із учителями. Їм подобатися відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, пенал, зошити. Пізнавальні мотиви в таких дітей сформовані в меншій мірі, і навчальний процес їх мало приваблює.

Таким чином, у результаті обстеження у 21% (6-ьох дітей) наявні як вищі пізнавальні мотиви, так і прагнення успішно виконувати всі поставлені школою вимоги (перший рівень шкільної мотивації). При цьому, лише 3-є із шести відмінників потрапили до цієї категорії, 2-є – це діти, що мають оцінки від 7 до 12 балів, і одна дитина, яка має у своєму арсеналі також і 6 балів.

54% (15-ти дітей) виявили хорошу шкільну мотивацію, здатність успішно справлятися з навчальною діяльністю. Ці учні виявляють меншу залежність від жорстких вимог і норм.

У 18% (5-ьох дітей) виявлено третій рівень шкільної мотивації.

Цікавим фактом є те, що у класі на кінець четвертого навчального року молодшої школи відсутні діти, у яких було б виявлено низьку шкільну мотивацію або негативне відношення до школи. А отже, між дітьми та вчителькою молодших класів склалася гарна тепла навчальна атмосфера, діти із задоволенням йдуть до школи, прагнуть до нових знань, спілкуються, при цьому не мають страху, а отже завжди, за необхідності, звертаються за допомогою та підтримкою.

Отже, спробуємо дослідити взаємозв'язок залежно від типу самопрезентації та рівнів шкільної мотивації. Дані розподілу дітей подані у таблиці (Табл. 6).

Табл. 6.

Розподіл групи досліджуваних за типами самопрезентації та рівнями шкільної мотивації					
		Рівні шкільної мотивації			Всього
		I рівень	II рівень	III рівень	
Типи самопрезентації	пластичний	0	7	1	8
	особовий	7	3	0	10
	експонований	0	4	4	8
Всього		7	14	5	26

З таблиці ми бачимо певну взаємозалежність між вмінням дитини самопрезентуватися й мотивацією. Високий рівень шкільної мотивації та навчальної активності мають 30% дітей класу, що прийняли участь у даному опитуванні, і для кожного з них характерний особовий тип самопрезентації.

Щодо гарної шкільної мотивації, то 54% учнів успішно справляються з навчальною діяльністю, з них основну групу представляють діти з пластичним типом самопрезентації – 30%, інші 24% між собою розподілили молодші підлітки з особовим й експонованим типами самопрезентації, відповідно 11% і 13%. Третій рівень шкільної мотивації найбільше характерний для школярів з експонованим типом самопрезентації, що становить 15% опитаних дітей, і 1 дитина з пластичним типом самопрезентації.

Також для вивчення психологічних особливостей процесу самопрезентації учнів 9-11 років ми зробили спробу включити рівні навчальних досягнень за 4 клас, діти мають середній, достатній та високий (у даному класі жодної дитини з початковим рівнем не виявилось), і спробувати прослідити залежність із типом самопрезентації. Розподіл дітей відбувся майже аналогічно попередньому. Високий рівень мають діти з особовим і пластичним типами самопрезентації, відповідно 14 % і 7 % від загальної кількості дітей, що закінчили навчання у молодшій школі в даному класі (одна дівчинка перейшла до паралельного класу). Достатній рівень мають 48% молодших підлітків, з пластичним – 20 %, з особовим – 21 % й експонованим типом самопрезентації – 7 %. Щодо середнього рівня, то він характерний для 10 % школярів з пластичним типом і 21 % з експонованим. Результати подані нижче у таблиці «Розподіл групи досліджуваних за типами самопрезентації та рівнями навчальних досягнень» (Табл. 7).

**Табл. 7.**

Розподіл групи досліджуваних за типами самопрезентації та рівнями навчальних досягнень					
		Рівні шкільних досягнень			Всього
		Високий	Достатній	Середній	
Типи само-презентації	пластичний	2	5	3	10
	особовий	4	6	0	10
	експонований	0	3	6	9
Всього		6	14	9	29

Але результати з точки зору статистики за даним напрямком виявилися незначущими, в усякому випадку для даного класу, що й підтверджує нижчеподана таблиця «Симетричні міри залежності типів самопрезентації та рівнів навчальних досягнень» (Табл. 8).

Розглянемо тепер результати за напівпроективним тестом Х. Д. Шмальта, що отримав назву МД-ршітка (решітка мотивації досягнення).

Теоретичною основою тесту є дані, починаючи з робіт Дж. Аткинсона, уявлення щодо мотивації досягнення. Поняття мотиву з одного боку відображає стійкі риси поведінки особистості, з іншого – вплив ситуативних змінних на поведінку особистості. В основі концепції досягнення лежить уявлення щодо «ситуації досягнення», для якої характерна наявність певної задачі і стандарту якості її виконання.

МД-решітка розроблена для діагностики мотивів, що входять в структуру мотивації досягнення школярів у віці 9-11 років. У цьому віці відбувається інтенсивний розвиток мотивації досягнення, дитина починає свідомо співвідносити свої успіхи й невдачі з причинами, що їх викликали.

**Табл. 8**

**Симетричні міри залежності типів самопрезентації та рівнів навчальних досягнень**

	Значення	Асимптотична середньо-квадратична похибка	Приблиз. T <sup>b</sup>	Приблиз. значимість
R Пірсона	,306	,168	1,669	,107 <sup>c</sup>
Кореляція Спірмена	,302	,189	1,644	,112 <sup>c</sup>
Кіл-ть допустимих спостережень	29			

Автор включає в МД кілька мотиваційних тенденцій: «надія на успіх» (НУ) «уникнення невдачі» або «страх невдачі», яку Шмальт зробив комплексним, включивши «страх невдачі 1» - уявлення щодо власної нездатності (СН1 – страх невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності), а так само «страх невдачі 2» - страх перед соціальними наслідками невдачі (СН2 - дитина мотивована очікуванням негативної оцінки соціального оточення).

Розглянемо яким чином розподілилися статистичні дані за вищезгаданими мотиваційними тенденціями (Табл. 9)

Табл. 9.

**Розподіл за мотиваційними тенденціями:  
«надія на успіх» та «страх невдачі»**

Рівні	Мотиваційні тенденції		
	НУ	СН1	СН2
<b>Низький</b>	2	6	9
<b>Середній</b>	8	18	13
<b>Високий</b>	17	3	5

За нашими результатами ми бачимо, що більшість дітей, з високим рівнем, налаштовані на успіх, їх кількість становить 63%, середній рівень надії на успіх мають 30 % і низький рівень мають лише 2 школярів. Щодо страху невдачі у зв'язку з відчуттям власної нездатності та страху перед соціальними наслідками невдачі, то в обох випадках превалює середній рівень, відповідно 67 % і 48 %. Також СН1 низький рівень мають 22 % опитуваних, а високий – 11 %, а СН2 з низьким – 33 % і з високим – 19%.

Що ж розглянемо яким чином впливають емоції, очікування, уявлення та способи поведінки дітей, мотивованих на успіх або на невдачу, на тип сформованої самопрезентації.



Після проведених процедур підрахунку даних ми не отримали значущих даних у цьому класі щодо залежності типу самопрезентації та страхів невдачі (СН1 і СН2). Щодо шкали «Надія на успіх», то діти залежно від типу самопрезентації та рівня НУ розподілилися наступним чином (Табл. 10).

**Табл. 10.**

Розподіл групи досліджуваних за типами самопрезентації та рівнями надії на успіх					
		Рівні надії на успіх			Всього
		Низький	Середній	Високий	
Типи самопрезентації	пластичний	0	2	7	9
	особовий	1	2	7	10
	експонований	1	4	3	8
Всього		2	8	17	27

Де результати з точки зору статистики за даним напрямком виявилися значущими, в усякому випадку для даного класу, що й підтверджує нижчеподана таблиця «Симетричні міри за типами самопрезентації та рівнями надії на успіх» (Табл. 11).

**Табл. 11**

**Симетричні міри за типами самопрезентації та рівнями надії на успіх**

	Значення	Асимптотична середньо-квадратична похибка	Приблиз. T <sup>b</sup>	Приблиз. значимість
<b>R Пірсона</b>	-,330	,157	-1,750	,052 <sup>c</sup>
<b>Кореляція Спірмена</b>	-,333	,172	-1,766	,050 <sup>c</sup>
<b>Кіл-ть допустимих спостережень</b>	27			

Отже, низький рівень НУ мають двоє дітей, один особовим, другий з експонованим типом самопрезентації. Середній рівень представлений дітьми усіма трьома типами самопрезентації: пластичним – 7 %, особовим – 7 % й експонованим типом самопрезентації – 14 %. Високий рівень надії на успіх мають також представники трьох типів, але акцент розставлений трохи інакше, а саме: молодші підлітки з пластичним типом самопрезентації – 29 %, стільки ж мають і діти з особовим типом, щодо школярів з експонованим типом самопрезентації, то їх відсоток становить 8 %.

Таким чином, ми можемо стверджувати лише щодо залежності типу самопрезентації від надії на успіх.

## **Висновки**

Аналіз і систематизація сучасних підходів до шкільного навчання й виховання підростаючого покоління підтвердив необхідність створення у навчальному закладі умов для успішного розвитку особистості учнів, тобто пізнання школярами своїх індивідуальних характеристик; виникнення інтересу

до свого життя й прагнення виражати або презентувати себе; розвитку потреби у визнанні та потреби втілити в життя свій особистісний потенціал.

Підтверджено, що при самопрезентації для молодших підлітків важливе значення мають соціальні очікування, пов'язані з образом «Я» і образом «Іншого». А також самопрезентація сприяє демонстрації уявлень щодо себе на основі соціально й культурно прийнятих способів поведінки. Крім комунікативної спрямованості, вона сприяє більш повному усвідомленню дитини уявлень щодо самої себе. За визначенням Л.С. Виготського, саме знаковосимволічне опосередкування дозволяє перевести у внутрішній план, тобто зробити усвідомленим особистістю, знаковий досвід.

У той же час, вирішуючи завдання самопрезентації, молодший підліток відпрацьовує стереотипи поведінки, які впливають на стиль самопрезентації. Обраний стиль є найчастіше неусвідомленим відбиттям цінностей і самоствавлення.

На основі аналізу результатів наукових досліджень виділено дві групи показників функціонування презентаційного феномена у дитячому віці – поведінкових і когнітивних.

Що стосується поведінкових показників: зміна поведінки дитини у публічній ситуації; підвищення рівня самомоніторингу як специфічної форми саморегуляції (контроль за своєю поведінкою, керування власними експресивними виявами, спостереження за реакцією партнерів по взаємодії); застосування дітьми поведінкових тактик, які належать до групи презентаційних (акцентування позитивних рис та заперечення негативних, переорієнтація уваги партнера на інші аспекти ситуації, зміна позиції стосовно партнера).

Когнітивні показники: розуміння дітьми презентаційних та самопрезентаційних намірів; здатність до інтерпретації соціальної ситуації у термінах міжособистісного процесу; здатність до виокремлення ситуацій, що активізують презентаційну тенденцію; селективність у виборі поведінкової стратегії; передбачення результатів презентаційної поведінки, її оцінки з боку партнерів по взаємодії; усвідомлення дітьми здатності впливати на висновки оточуючих через застосування певних презентаційних тактик.

Отримані, за допомогою методики невербальної форми сприйняття та подання себе іншим, результати дозволили виявити відносно розподіл на такі групи: діти з особистісним, з пластичним і з експонованим типом самопрезентації.

Щодо опису груп дітей з різними типами самопрезентації, то:

Діти з особистісним типом самопрезентації та пізнавальною стратегією поведінки (тобто сукупність виявів, спрямованих на реалізацію власного особистісного потенціалу) відрізняються високою самооцінкою, низьким рівнем тривожності, впевненістю у собі, у своїх судженнях. Для них характерне прагнення до цінування своєї діяльності, відповідальність за власні вчинки, повага до себе та інших, розуміння власного Я, схильність брати на себе відповідальність. Під час знаходження й роботи в групі орієнтуються на

активне особистісне самоствердження, у якому вони діють спонтанно й невимушено.

Мають також такі риси: спонтанність, позитивне самоствавлення, оригінальність, пластичність поведінки, природне прагнення до саморозкриття.

Характерна готовність до особистісного зростання, роботи над собою. Орієнтуються насамперед на внутрішні переживання, мають високий креативний потенціал, поцінують творчість інших. Прагнуть до створення естетичного середовища навколо себе, яке б було унікальним, бажання приймати рішення та реалізовувати свої задуми.

Зовнішній елемент самопрезентації: з першого погляду вміють справити гарне враження про себе, оскільки є вихованими, знають правила етикету, які поєднуються з гарним смаком; мають багату міміку й адекватну жестикуляцію, що проявляється вчасно, природно з відсутністю елементів демонстративності, легко оперують словами, мова багата.

Для дітей з пластичним типом самопрезентації та адаптивною стратегією (узгодження самовиявів змісту конкретній ситуації) є два типи поведінки.

Для одних характерне демонстрування настановлення на лідерство, егоїстичність у більшості видів діяльності та міжособистісних взаєминах. Такі асоціальні настановлення сприймаються як належні, моральні, які гарантують особистісну безпеку і впевненість у завтрашньому дні. Виявляють авторитарний, власний, деспотичний характер, тип сильної особистості, яка лідирує у всіх видах групової діяльності. Намагається покладатися лише на власну думку, не вміє приймати думку оточуючих, вимагає повагу з боку інших. Егоїстичні риси проявляються в орієнтації на себе, схильності до суперництва. Агресивні риси проявляються у впертості, наполегливості та енергійності.

Бажання вигравати стоїть на першому місці, а також переважає бажання самоствердитися за рахунок інших людей. Схильні до демонстративної акцентуації, що проявляється в достатньо вільній, розпущеній поведінці, наявності надмірної жестикуляції, багатой міміки.

В значимій ситуації, зокрема, в ситуації виступу на уроках та у спілкуванні із незнайомими характерна самозахисна стратегія самопрезентації, що проявляється у низькій ініціативності та конформності.

Для інших характерна тенденція до врахування й відстоювання власних уподобань, інтересів, які водночас не шкодять інтересам інших, сформованість умінь налагоджувати контакти із соціальним оточенням. Для них більш важливим є збереження з опонентом гарних стосунків (що дає їм соціального зовнішнього комфорту), ніж відстоювання власних інтересів. Вони достатньо відповідальні по відношенню до людей, делікатні, лагідні; емоційне ставлення до людей виявляється у співчутті, симпатії, турботі.

Також у знайомих повсякденних ситуаціях схильні до таких акцентуацій як демонстративність та емотивність. При демонстративній акцентуації спостерігається емоційність, демонстрація почуттів, думок, бажання привернути до себе увагу. Властива висока чутливість та емоційна вразливість,

хвилювання дуже глибоко зачіпають їх.

Схильність до демонстративності в свою чергу диктує свої еталони в зовнішності (одяг яскравих кольорів, крашене волосся й нігті), а також в манері говорити, де кожне слово підкреслюється, багата міміка і надмірна жестикуляція, можливе перебивання інших.

Для дітей з експонованим типом самопрезентації – самозахисна стратегія (панівна орієнтація на відповідність власної поведінки нормам і приписам референтного і широкого соціального оточення) характерні інтровертованість, пасивність, підвищена схильність до рефлексії, незадоволеність собою, схильність до самозвинувачень, песимістичність, уникання розв'язання проблем, відстороненість від соціальної активності, не відстоюють власні інтереси, що говорить про їх невпевненість у своїй позиції, або про низьку самооцінку, а також про високий рівень тривожності, мають доволі низький рівень домагань, займають позицію підлеглих, неможливості приймати рішення та відповідати за свої вчинки.

Вони постійно зосереджені на власних недоліках і проблемах; намагаються не використовувати тактики, що привертають увагу оточуючих, намагаючись таким чином знаходитися як можна довше в тіні. У процесі взаємодії для їх поведінки характерне превалювання задоволення інтересів інших на шкоду власним.

Може бути повна відсутність проявів агресивності на соціальному рівні, які в свою чергу перевтілюються у самозвинувачення та самоприпинення.

Характерна недостатня зацікавленість у оформленні зовнішнього образу, невиразна міміка, майже повністю відсутня жестикуляція. Для мови притаманна наявність багатого словникового запасу, але в усному мовленні він використовується дуже скупо.

За поданим у емпіричній частині дослідження матеріалом, присвяченим дослідженню взаємозалежності типу самопрезентації з міжособистісним статусом та мотивами, що входять в структуру мотивації досягнення та рівнем навчальних досягнень, спостерігається залежність типу самопрезентації і рівня навчальної мотивації. Для молодших підлітків з особовим типом самопрезентації притаманні високий рівень і гарна шкільна мотивації до навчальної діяльності. Діти з пластичним типом самопрезентації мають, в основному, гарну шкільну мотивацію. Діти ж експонованим типом характеризуються другим і третім рівнем сформованої шкільної мотивації. Щодо типу самопрезентації і рівня навчальних досягнень, то у даному напрямку ми не виявили статистично значущих взаємозв'язків у даному класі.

Щодо статусного розподілу, то тут, як нами й очікувалося, діти з особовим типом самопрезентації мають статуси «Зірки» і тих, кому віддають перевагу, діти з пластичним типом у своїй більшості презентують групу зі статусом «Прийняті», й діти, які мають експонований тип самопрезентації потрапили до підгруп «Прийняті» та «Ті, якими нехтують».

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми як у молодшому підлітковому віці, так і в інших вікових періодах. Зокрема,

подальшого розгляду чекають питання, що стосуються аналізу інтуїтивних форм самопрезентації та вивчення емоційного компонента самопрезентаційної стратегії; дослідження віртуальної самопрезентації, простеження гендерних аспектів проблеми у різні вікові періоди, вивчення ментальних основ даного конструкту, аналіз закономірностей конструювання презентаційного образу дітьми, а також методи формування адекватної самопрезентації та шляхи її корекції при наявності недостатньо розвинених або негативних типів самопрезентаційної поведінки.

### Список використаних джерел

1. Aloise-Young P. Peer influence on smoking initiation during early adolescence: a comparison of group members and group outsiders //Journal of Applied psychology.-1994.- Vol.79, № 2.-P.281-287.
2. Banerjee R., Lintern V. Boys will be boys: the effect of social evaluation concerns on gender-typing //Social Development.- 2000.-Vol.9, № 3.- P.398-408.
3. Vander-ZandenJ., Human Development. New York: McGraw-Hill Inc.,1993.-715p
4. Деревянко, Р.И. Особенности мотивов общения со взрослым и сверстниками у дошкольников: Дис. кандидат психологических наук [Текст] / Р. И. Деревянко. - М.: 1983 – 124с.
5. Дьякова Е.В. Постановка проблемі изучения особенностей самосознания и навіков самопрезентации у младших подростков с задержкой психического развития / Ученые записки Орловского государственного университета. – 2013г. – №5 (55), – С. 239-241.
6. Корчакова Н. В. Психологічні особливості особистісної самопрезентації в молодшому шкільному віці: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський ун- т ім. Василя Стефаника. - Івано-Франківськ, 2004.

## САМОПРИЙНЯТТЯ Я ТІЛЕСНОГО ЯК ОСНОВА ДІЯЛЬНІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Для сучасної людини її тіло стає тією істотною умовою, яка багато в чому визначає професійну, соціальну і навіть особистісну реалізацію та успішність. У психології уявлення людини про свої тілесні параметри, власну привабливість відображається в поняттях «Я-тілесне» або «Я-фізичне» як одне з вимірів цілісної Я-концепції. Більшість дослідників підкреслюють, що уявлення про своє тіло, його розміри, форму, привабливість, служать найважливішим джерелом формування представлення про власне Я (Р. Бернс, У. Джемс, І.С. Кон, С.Д. Максименко, Б. Міруцька, А.А. Налчаджян, О.Т. Соколова, О.Ш. Тхостов, та ін.).

За С.Д. Максименком: «Ми говоримо про особистість, маючи на увазі обов'язково цілісну людину, а людина без тіла не існує взагалі: без обличчя, без тілесної структури. І мова не йде лише про вплив особливостей тіла на особистість чи психіку, йдеться про єдність.» [6].

Введене до багатьох концепцій особистості поняття «Я тілесне» пробує підкреслити співвідношення Я і тіла, акцентуючи, що не являють вони окремого буття, але є аспектами цього самого суб'єкта.

Тілесність є, перш за все, пізнанням суб'єктом себе як буття психофізичного, тобто також матеріального, але такого, що не дає звестися всього лише до виміру матерії - комплексу органів і пов'язаних з ними функцій. Психофізична єдність суб'єкта спричиняє, що не пізнає він свого тіла як одного з багатьох матеріальних предметів, існуючих у світі.

Тому також зведення тілесності до *body image* - візуального образу свого тіла - є надмірним спрощенням, в якому загубленим є факт буття суб'єктивно також своїм тілом. Не означає це однак, що тілесність не може стати об'єктом пізнання. Слід тільки уважити, що об'єкт, яким є тіло, має неповторний і єдиний характер, через те, що тій, що пізнає нерозривно зв'язаний із пізнаваним об'єктом (F. Chirpaz, 1998).

Помилкою було б також зведення тіла до суб'єкта, тобто постановка між ними знаку рівності, оскільки тіло має свої границі, а Я переступає свою тілесність (я духовне). Аспектність тілесності, а не її тотожність із суб'єктом, проявляється, перш за все, в ситуаціях розладу функціонування організму, коли тіло стає немовби в опозиції до Я, виключаючи Я з-під контролю (напр. у болю, стомленні і т.п.). Однак, весь час - незважаючи на опір, який тіло ставить Я, - досвід тіла у болю, у стомленні і т.п. є досвідом Я з огляду на зв'язок між усвідомленням себе і усвідомленням сигналів із власного тіла (J. I. Kerper, 1991).

Формування образу тілесного Я відбувається в значній мірі під впливом соціально-психологічних факторів і представляє собою двоїстий процес. З однієї сторони - це вплив суспільства, що виражається в стереотипах, ідеалах,

судженнях, уявленнях, а іншого боку - це самостійне осмислення і усвідомлення власних критеріїв значущості власного тіла.

У психології Я-тілесне представляє інтерес і є предметом одночасного вивчення різних психологічних дисциплін. Вікова психологія розглядає значимість Я-тілесного для розвитку нормального самоусвідомлення і самовідношення у дитячому та підлітковому віці; психологія особистості - місце, яке займає Я-тілесне у структурі самосвідомості; окремі аспекти його розкриваються через дослідження спотворення тілесного образу Я в рамках медичної психології; вивченням засобів самопрезентації і перетворення зовнішнього вигляду займається іміджологія. У межах вікової та педагогічної психології значний акцент робиться на розвитку Я-концепції підлітків, ціннісному ставленні особистості до самої себе (моральне Я, духовне Я, соціальне Я) та гендерних відмінностях у сприйнятті власної тілесності у представників різної статі підліткового віку [8,9].

Проведений аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що сприйняття власної зовнішності підлітками сприймається найчастіше в контексті інших, більш ширших проблем. Питанням генезису образу тілесного Я, особистісної рефлексії тілесного потенціалу, самооцінки та самоприйняття власного тілесного образу не було приділено достатньої уваги. При цьому можна спостерігати, що з'являється все більше актуальних досліджень, спрямованих на аналіз впливу ЗМІ та Інтернету на формування у підлітків уявлень про свою зовнішність та зовнішність оточуючих. Тому соціальна значимість та все ще недостатня наукова розробленість означеного питання самоприйняття власного тілесного образу спонукає більш детально проводити дослідження безпосередньо в цьому напрямку.

Саме тілесне «Я» володіє інстинктами виживання і продовження роду, статевою ідентичністю і рівнем сексуальності, гомеостатичними потребами і мотивами, а також образом і концепцією свого тіла. А, в свою чергу, усвідомлення та самоприйняття свого тілесного образу, його естетичного ефекту, являється однією з важливих умов, що беруть участь у формуванні особистості, і одним із регулюючих факторів поведінки будь-якої людини.

У психології визначено, що завдяки бурхливому росту та перебудові організму, в підлітковому віці різко підвищується інтерес до зовнішності. Багато авторів підкреслюють, що в підлітковому віці, коли зміни тіла багатоманітні та стають важливим елементом в соціальному функціонуванні, зовнішність підлітка та його фізичні риси суттєво впливають на уявлення про самого себе, і на його думки про те, як він виглядає в очах інших людей. Малюючи словесний портрет, підліток значно частіше, ніж діти та дорослі, акцентує увагу на власній зовнішності. Це пояснюється тим, що стадія дорослішання найяскравіше проявляється у підлітка саме в зміні зовнішнього вигляду. Підлітки по різному переживають відсутність краси, високого інтелекту або фізичної сили. Крім цього, уявленням про себе має відповідати певний стиль поведінки. Через сприймання і розуміння тілесного образу іншої

людини, котрий починає займати в житті підлітка особливе місце, він приходить до розуміння самого себе .

Таким чином, можна говорити, що самоприйняття Я-тілесного в підлітковому віці виступає чинником діяльнісної самореалізації. І відмова або утруднення самоприйняття образу тілесного Я можуть викликати труднощі в її становленні.

У нашому дослідженні самоприйняття Я тілесного як основи діяльнісної самореалізації ми спиралися на представлену І.Д. Єгоричевою структуру процесу становлення самореалізації та полісистемну модель самореалізації особистості С.І. Кудінова.

С.І. Кудінов виділяє три види проявів самореалізації особистості:

1) діяльнісна самореалізація характеризується самовираженням суб'єкта в різних видах діяльності і забезпечує високий рівень професійної компетенції; причому діяльність не обов'язково пов'язана з офіційною професією (це може бути аматорський спорт, художня творчість, навчання);

2) соціальна самореалізація пов'язана з виконанням гуманітарної місії, суспільно-господарської, суспільно-політичної, суспільно-педагогічної або будь-якої іншої суспільно-корисної діяльності;

3) особистісна самореалізація сприяє духовному зростанню людини, забезпечуючи розвиток особистісного потенціалу: відповідальності, допитливості, товарищескості, працьовитості, наполегливості, ініціативності, ерудиції, креативності, моральності тощо [3].

С.Д. Максименко відзначає, що аналіз вітчизняної філософсько-психологічної традиції дає можливість встановити, що самореалізація особистості є, насправді, органічно притаманною будь-якій людині. Але соціальні обставини можуть бути такими, що сприятимуть більш активному і глибокозмістовному становленню (самореалізації) особистості [5].

Р.А. Зобов і В.Н. Келасьєв виявили дві групи факторів, які впливають на самореалізацію: 1). фактори, що залежать від людини (ціннісні орієнтири, готовність до самобудівництва, гнучкість мислення, воля та ін.); 2) фактори, що не залежать від людини (соціальна ситуація, рівень життя, матеріальна забезпеченість, вплив на людину засобів масової інформації та ін.) [3].

Самореалізація (за І.Д. Єгоричевою) - це особливий тип діяльності, специфіка якого визначається її спрямованістю (мотиваційною, цільовою, предметною) - спрямованістю на себе. Процес становлення самореалізації як особливого типу діяльності має складну структуру, яку авторка представила чотирма етапами, пов'язаними з освоєнням певних видів діяльності:

- самоідентифікація - спеціально організована суб'єктом діяльність, метою якої є саморозуміння, самототожність, самоприйняття, усвідомлення власної цілісності, унікальності, значущості, «виявлення» себе в світі при сформованому ціннісному відношенні до нього;

- саморозвиток - спеціально організована суб'єктом діяльність, метою якої є позитивні самозміни особистості в напрямку свого «ідеального Я»;



- самоактуалізація - спеціально організована суб'єктом діяльність, метою якої є виявлення потенційних можливостей, дійсних потреб, життєвих смислів, уявлень про своє призначення в світі;

- самореалізація - спеціально організована суб'єктом діяльність, метою якої є здійснення їм свого суб'єктивно відчуваного призначення [2].

У кожному з етапів виявляється детермінанта: у самоідентифікації - самовідношення, самототожність, самоприйняття; у саморозвитку - позитивні самозміни особистості; у самоактуалізації - потенційні можливості; у самореалізації - втілення свого призначення.

Детермінанти самореалізації мають системний характер. Кожен етап становлення самореалізації пов'язаний із рішенням специфічних завдань і знаменується придбанням певних особистісних і суб'єктних властивостей, які стають детермінантами на наступних етапах; освоєний вид самореалізаційної діяльності переходить до розряду засобів (механізмів), стаючи діяльністю детермінантою. Значимість особистісних і суб'єктних властивостей, видів освоєваної діяльності як детермінант самореалізації визначається послідовністю, порядком їх появи, кумулятивністю та інтегративністю їх розвитку. На цій підставі виділено базові детермінанти самореалізації. Базовою особистісною детермінантою самореалізації є спрямованість, базовою суб'єктною детермінантою - рефлексія; базовим видом діяльності – самоідентифікація [2].

Самореалізація як особливий вид діяльності в діяльнісній концепції самореалізації проходить кілька етапів, кожен з яких найбільш інтенсивно розвивається на сензитивних для її освоєння етапах онтогенезу. За І.Д. Єгоричевою, говорити про самореалізацію, як про спеціально організовану самим суб'єктом діяльність, можна починаючи тільки з підліткового віку, в якому стає достатнім для цього рівень особистісної та соціальної зрілості, коли вікові завдання змінюються в напрямку власної особистості. Тільки з підліткового етапу розвитку починає встановлюватися перехід самореалізації від спонтанного процесу до спеціально організованої самим суб'єктом діяльності. Підлітковий вік, з його суб'єктністю і спрямованістю на себе, здатністю до рефлексії, започатковує формування власне самої самореалізації, а не її передумов.

Це дає можливість освоєння в підлітковому віці базового виду самореалізаційної діяльності - самоідентифікації, метою якої є саморозуміння, самоприйняття, усвідомлення власної цілісності, унікальності, значущості [2].

У підлітковому періоді формування діяльнісної самореалізації відбувається у його провідній діяльності – спілкуванні з однолітками. Незадоволеність своїми фізичними даними (чи фіксація на фізичному дефекті) неминуче впливають на уявлення про своє тілесне «Я», на загальний рівень самоприйняття.

Та чи інша оцінка власної зовнішності може призводити до зміни самопочуття і регулювати характер взаємовідносин між підлітком та іншими людьми. Для підлітка властива реакція групування, поведінка, залежна від

групових оцінок, групових норм, тому прийняття унікальності свого тіла «без обговорення» і «без осуду» є найважливішим завданням формування. Однак, для підліткового віку характерна також висока експресивність і категоричність в оцінюванні навколишньої дійсності, яка виступає перешкодою для безоціночного прийняття себе і оточуючих.

У наукових джерелах по-різному розглядається проблема сприйняття власної зовнішності підлітками. Так, В.М. Куніцина детально аналізувала особливості формування образу тіла у підлітків. На думку авторки, знання людини, отримані в результаті освіти, життєвого досвіду, оцінки фізичних якостей та зовнішності іншими людьми, в значній мірі впливає на формування образу тіла. Встановлено, що ступінь і адекватність усвідомлення соматичної конституції є однією з важливих внутрішніх умов, яка хоч і опосередковано, але бере участь у формуванні особистості людини. Найбільш яскраво це помітно у випадках патологічного відхилення в соматичному розвитку людини. Особливого значення набуває правильно сформоване уявлення про себе в підлітковому і юнацькому віці. В образі людини будь-якого віку головними для підлітка є фізичні особливості, елементи зовнішності, потім одяг, зачіска і виразна поведінка. У цьому віці процес закріплення знань про свій організм і риси власної зовнішності нерозривно пов'язаний із формуванням таких важливих якостей особистості, як впевненість в собі, життєрадісність, замкнутість, індивідуалізм. З віком збільшуються обсяг і адекватність оцінюваних ознак, розширюється коло використовуваних категорій і понять; знижується категоричність суджень, і з'являється більша гнучкість та різносторонність. У фізичному вигляді іншої людини, її одязі, зачісці частіше відзначаються ознаки, що відображають характер, індивідуальність, неповторність. Також установка сприймати певним чином може бути обумовлена впливом індивідуальних особливостей, впливом групової думки, а також наслідком стереотипів [4].

Нами було висунуто гіпотезу, що у підлітковому віці прийняття себе залежить, перш за все, від прийняття підлітка іншими, значущими для нього людьми, а отже, може бути виявлено в досить рідкісних випадках, але це в подальшому не підтвердилося в експериментальному дослідженні.

Самоприйняття Я- тілесного здійснюється як природний процес дорослішання, разом з тим воно має багато складнощів і потребує створення спеціальних умов, спрямованих на його оптимізацію (організація умов для реалізації підлітком суб'єктної позиції у відношенні до самого себе і зрілої особистісної рефлексії). Відсутність таких умов може вести до регресу самоприйняття і, як наслідок, до утруднення подальшого розвитку самореалізації. Безумовне самоприйняття розглядається як ключ до цілісного емоційного і поведінкового здоров'я, важлива частина самоуправління, емоційної саморегуляції та міжособистісної ефективності. Самоприйняття розглядається також як один з компонентів психологічного благополуччя.

Аутосимпатія і самоприйняття виступають ядром самовідношення у підлітків, що відрізняє їх від дорослих людей, ядерне місце у самовідношенні у яких займає самоповага.

Формування в свідомості підлітка образу тіла зумовлено динамікою формування його компонентів - когнітивного, емоційного та динамічного.

В.В. Ніколаєва та Г.О. Аріна відмічали, що сприйняття власного тіла і система уявлень про нього залежать від віку, рівня вербального інтелекту, статі дитини і досвіду перенесених нею хвороб. Сприйняття свого тіла підлітками все ще спирається, головним чином, на емоційний компонент, а з віком підвищується значення когнітивної складової тілесного і больового досвіду, відбувається розширення категоріальної структури тілесного досвіду і поступовий суб'єктивний поділ емоційних і соматичних феноменів на вербальному рівні уявлень [8].

***Емпіричне дослідження проблеми самоприйняття Я тілесного як основи діяльній самореалізації в підлітковому віці.***

На основі проведеного аналізу сучасних наукових досліджень із досліджуваної проблематики було розроблено план емпіричного дослідження проблеми самоприйняття Я-тілесного як основи діяльній самореалізації у підлітковому віці, в основу якого покладено методологічні принципи діяльній підходу. Підбрано й обґрунтовано методичний інструментарій, що забезпечує виявлення й оцінювання необхідних показників.

Основний емпіричний **об'єкт дослідження** – самоприйняття Я- тілесного як чинника діяльній самореалізації на підлітковому етапі розвитку.

У своєму дослідженні ми виходили з **наступних припущень**:

1. Формування в свідомості підлітка образу тіла зумовлено динамікою формування його компонентів - когнітивного, емоційного та динамічного.
2. На самоприйняття тілесного Я в підлітковому віці впливає сукупність чинників макро- (суспільство, ЗМІ), мезо- (група, субкультура, школа), та мікро- (особистість) рівнів.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити роль і місце самоприйняття Я-тілесного в формуванні діяльній самореалізації в підлітковому віці.
2. Виявити особливу роль підліткового віку в становленні діяльній самореалізації та самоприйнятті Я-тілесного як її чинника.
3. Комплексно дослідити суб'єктивні й об'єктивні фактори, що детермінують самоприйняття Я- тілесного у підлітків.
4. Дослідити особливості уявлень підлітка про образ свого тілесного Я.
5. Виявити рівень сформованості компонентів (когнітивного, емоційного, динамічного) образу тіла в свідомості підлітка.
6. Встановити особливості освітнього середовища школи, розкрити умови, що сприяють чи ускладнюють самоприйняття Я-тілесного у підлітків.

## Методи дослідження.

1. Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження.

2. Емпіричні методи дослідження (анкетування, бесіда, спостереження, тестування, експеримент).

Методики:

1. Тест-опитувальник самоствавлення (В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв)

2. Шкала дитячої Я-концепції Пірса- Харріса (інтерпретувалися фактори: IV – Зовнішність, фізична привабливість, фізичний розвиток – як властивості, пов'язані з популярністю серед однолітків; VI- Спілкування. Популярність серед однолітків, вміння спілкуватись; VII – Щастя та задоволення)

3. Методика «Проміри за М.Фельденкрайзом»

4. «Опитувальник образу власного тіла» (О.А. Скугаревський, С.В.Сівуха)

5. «Шкала оцінки рівня задоволеності власним тілом» (О.А. Скугаревський).

6. «Самоактуалізаційний тест» (САТ) (в адаптації Ю.Є. Альшиної, Л.Я. Гозмана, М.В. Загики та М.В. Кроз).

В проведеному дослідженні для підлітків експериментальної групи були характерними такі особливості когнітивного, емоційного і динамічного компонентів образу тіла:

1. Когнітивний компонент (в якості основних психодіагностичних засобів використовувалися: спостереження та бесіда з учнями, методика «Проміри за М.Фельденкрайзом») : випробовувані в більшості випадків мають реальне уявлення про власні частини тіл, так як процентна різниця реальних і уявних розмірів тіла не перевищує 110%. В той же час частина учнів (підлітків) зазнавали труднощів при оцінюванні параметрів свого тіла (у дівчат у сторону перебільшення ширини, у хлопчиків – перебільшення довжини та применшення ширини), що характеризує недостатню сформованість схеми тіла. І у хлопчиків, і у дівчат переважали необ'єктивні оцінки.

Це свідчить про недостатню сформованість категорії цілісного тіла, реальних уявлень про своє тіло; має місце суб'єктивна ізольованість, фрагментарність тілесних феноменів. Отримані результати підтверджують те, що, як зазначав А.М. Дорожевець, у середньому підлітковому віці ускладнень зазнає саме когнітивний компонент. Підліток глибше рефлексує й осмислює привабливі та непривабливі ознаки в конституції тіла, обличчі, виокремлює ідеальний образ зовнішності свого однолітка і, порівнюючи себе з ним, прагне його досягнення. І.І. Чеснокова, описуючи процес пізнання власних якостей підлітком, пише, що при цьому зберігається та ж сама послідовність, що і при пізнанні якостей іншої людини, тобто спочатку виділяються суто зовнішні, фізичні характеристики, потім якості пов'язані з виконаннями яких-небудь видів діяльності, і нарешті особистісні якості, більш приховані якості внутрішнього світу.

2. Емоційний компонент (в якості основних психодіагностичних засобів використовувалися: анкетування та бесіда з учнями, «Опитувальник образу власного тіла» (О.А. Скугаревський, С.В. Сівуха); «Шкала оцінки рівня задоволеності власним тілом» О.А. Скугаревського): переважав середній і низький рівень задоволеності своєю зовнішністю, учні надавали одягу дуже важливого значення у зовнішності, загальна задоволеність зовнішністю була взаємопов'язана в цілому з задоволеністю міжособистісним спілкуванням, прийняттям групою.

Такий результат демонструє, що самооцінка зовнішності в підлітковому віці має дуже велике значення, що для самоприйняття образу власного тіла в підлітковому віці, як і в молодшому, все ще найважливішим є саме емоційний компонент. Важливість зовнішності для підлітків відмічав також І.С. Кон. Він зазначав, що підлітки особливо чутливі до особливостей свого тіла і зовнішності, порівнюючи свій розвиток з розвитком однолітків. Для них дуже важливо, наскільки їх власне тіло відповідає стереотипному образу. При цьому підлітковий еталон краси і прийнятної зовнішності нерідко завищений та нереалістичний.

3. Динамічний компонент образу тіла що знаходить своє відображення на поведінковому рівні в прагненні до самореалізації, був на момент проведення дослідження сформований у учнів на середньому рівні (в якості основних психодіагностичних засобів використовувалися: анкетування та бесіда з учнями, «Самоактуалізаційний тест» (САТ)).

Виходячи з результатів кореляційного аналізу даних анкетування та результатів САТ можна припустити, що задоволеність власними зовнішніми даними і достатня реалізованість та успішність у міжособистісному спілкуванні створюють передумови для самореалізації та саморозвитку особистості. А, в супротив, незадоволення власною зовнішністю та невдачі в дружніх відносинах і міжособистісному спілкуванні можуть ставати перешкодами на шляху самореалізації.

Для вивчення рівня самоприйняття нами була використана шкала (3) «Самоприйняття» Тесту-опитувальника самоствавлення (В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв) (ОСС) та шкала (6) «Шкала самоприйняття» Самоактуалізаційного тесту (САТ). Шкали пред'являлися випробуваним в складі опитувальників, але при обробці враховувалися як самостійні.

В результаті дослідження виявлено, що у більшій частині вибірки самоприйняття є вираженим або яскраво вираженим, не дивлячись на досить низький рівень задоволеності власною зовнішністю. Але, при подальшому дослідженні було виявлено, що підлітки, які демонструють в самозвітах високий рівень позитивного самоствавлення, разом з тим не обов'язково трактують самоприйняття як позитивне явище, орієнтовані на необхідність обмеження себе і демонструють оціночність в самовідношенні. Виходячи з цього, отримані результати можуть бути інтерпретовані не як реальний високий рівень самоприйняття, а як спотворені самозвіти, що відображають установки підлітків на соціальну бажаність самоприйняття. Виявлені факти

відображають суперечності в смисловій сфері підлітків, в свідомості яких виникає суперечність між позитивним ставленням до себе одночасно з обмеженням і негативними оцінками.

Для підлітків ставлення до зовнішності надає значний вплив на їхнє ставлення до себе. Причому на самоповагу і глобальне ставлення до себе негативно впливає незадоволеність своєю зовнішністю в соціальному контексті, а на аутосимпатію - ставлення до тіла поза соціальним контекстом. Справедливо і зворотне: прийняття себе сприяє підвищенню задоволеності своїм тілом і зовнішністю.

У процесі розвитку психіки людини зазнає суттєвих змін, які стосуються тілесної сфери. І.С. Кон вказує на те, що ідентифікація підлітка з власним тілом проходить в супроводі складної гами почуттів і переживань, значущості зовнішності. Завдання розвитку тілесної ідентичності полягає в тому, щоб прийти до прийняття свого тілесного «Я», до прийняття унікальності свого тіла.

Незадоволеність, підвищена тривожна увага по відношенню до своїх фізичних даних властиві більшості підлітків і впливають на зниження самооцінки. У той же час, почуття зверхності, демонстрація своїх фізичних даних, змагальність в оцінці фізичних можливостей і переваг призводять до неадекватності самооцінки, формують зовнішній локус контролю. Через зміну ставлення особистості до образу свого тілесного «Я» можливо трансформувати його ставлення і до характеру сприйняття образу себе в цілому, і до стратегій і форм своєї поведінки в соціальному оточенні. У цьому сенсі формування стабільності самоприйняття Я-тілесного і самоставлення підлітка до свого тілесного «Я» в групі однолітків - умова його психологічного здоров'я.

О.Т. Соколова, чітко розмежовуючи поняття «образ тіла» та «схема тіла», вказує, що схема тіла - це стабільне і постійне знання про своє тіло, а образ тіла - це результат свідомого або несвідомого психічного відображення, певна «розумова картина» свого тіла. Негативне емоційне ставлення до уявних чи дійсних вад зовнішності може деформувати особистість, знижуючи самооцінку, викликаючи тривожність і депресивні стани. Особливо гостро ці процеси відбуваються у підлітковому і юнацькому віці. Низька самооцінка зовнішності в цілому чи окремих її рис, за певних об'єктивних і суб'єктивних чинників, може стати причиною розвитку межових психічних розладів [9].

Л.А. Терещенко також констатує, що низький рівень самоприйняття Я-тілесного може призводити до тривоги, депресії, низької самооцінки і незадоволеності людиною своїм життям [10].

У той же час особливий статус підліткового віку пов'язаний, в тому числі, з мінливою і тому невизначеною психосоматичною ідентичністю, нестабільним гормональним фоном і, відповідно, з емоційною нестабільністю.

Нами сформульовано припущення, що слідством вкрай низького рівня самоприйняття Я-тілесного може стати виникнення таких психосоматичних

захворінь, як нервова анорексія, булімія, гіперфагічний синдром та ожиріння (які найчастіше виникають чи набувають найбільш драматичних рис (ожиріння) саме в підлітковому віці) [7].

Провідне завдання формування самосвідомості підлітка - формування позитивного образу тілесного «Я», позитивного ставлення, самоприйняття своїх фізичних якостей. Тому особлива увага в роботі з підлітками повинна бути приділена, з одного боку, практикам, спрямованим на прийняття свого Я-тілесного, з іншого боку, оволодіння ними релаксаційним техніками і програмами, аутогенного тренування, які дозволяють знизити тривожність як віковий симптом, стабілізувати стан і, відповідно, оптимізувати особистісне самовідношення.

### **Висновки:**

Тож можна говорити, що самоприйняття Я-тілесного в підлітковому віці виступає чинником діяльній самореалізації. Самовідношення особистості, що розвивається, безпосередньо залежить від тілесного образу «Я». Незадоволеність підлітка своїми фізичними даними, переживання з приводу своєї зовнішності складаються в уявлення про своє Я- тілесне і знижують рівень самоприйняття. Прийняття підлітком свого тіла визначає прийняття себе. Завдання розвитку тілесної ідентичності полягає в тому, щоб прийти до прийняття свого Я- тілесного. Зокрема, ставлення до себе з точки зору задоволення або незадоволення своїм тілом, різними його частинами і індивідуальними особливостями є істотним компонентом складної структури самооцінки і має величезний вплив на самореалізацію особистості в усіх сферах життя. Самоприйняття Я-тілесного здійснюється як природний процес дорослішання, разом з тим воно має багато складнощів і потребує створення спеціальних умов, спрямованих на його оптимізацію. Відсутність таких умов може вести до регресу самоприйняття і, як наслідок, до утруднення подальшого розвитку самореалізації.

### **Список використаних джерел**

1. Дзюбко Л.В. Особливості діяльній самореалізації підлітків / Л.В.Дзюбко // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – Т. II. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – С. 106-109.
2. Егорычева, И.Д. Самоотношение, самореализация, самоактуализация как феномены, определяющие способность человеческого роста-развития / И.Д. Егорычева // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 30.
3. Кудинов С.И. Самореализация как системное психологическое образование [Електронний ресурс] // Sbiblio: Библиотека учебной и научной литературы. – 2007. – Режим доступу: [http://sbiblio.com/biblio/archive/kudinov\\_samo/#top](http://sbiblio.com/biblio/archive/kudinov_samo/#top)
4. Куницына В.Н. К вопросу о формировании образа своего тела у подростка // Вопросы психологии, 1968, № I, с.90-98.

5. Максименко С.Д. Психологія особистості: підручн. для студ. ВНЗ / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча - К. : ТОВ "КММ", 2007. – 296 с.
6. Максименко С.Д. Медична психологія: підручн. для студ. ВНЗ - За редакцією С.Д. Максименка / С.Д. Максименко, І.А. Коваль, К.С. Максименко, М.В. Папуча - К. : Нова Книга. – 520 с.
7. Мойзріст О.М. До аналізу психологічних досліджень проблеми порушень харчової поведінки у підлітків / Abstracts of scientific seminar with international participation in November 2016. Synytsya Scientific Heritage in the Context of Current Psychology of Training and Development // FUNDAMENTAL AND APPLIED RESEARCHES IN PRACTICE OF LEADING SCIENTIFIC SCHOOLS. Special issue 4-1 (16). Regular link: <https://fdotadotr.wordpress.com/synytsya-scientific-heritage-in-the-context-of-current-psychology-of-training-and-development/>
8. Николаева В.В., Арина Г.А. Клинико-психологические проблемы психологии телесности // Психологический журнал. 2003. том 24. № 1
9. Соколова Е.Т. Соотношение физического Я – образа и самооценки / Е.Т. Соколова // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Бахрап-М, 2003. - С. 109-132.
10. Терещенко Л. А. Причини й механізми виникнення невротичних розладів особистості /Liudmyla Tereshchenko /Geneva (Switzerland), the 1<sup>5th</sup> of October, 2015 /Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists «Science». – Geneva, 2015. – P. 118 – 123.
11. Тхостов А.Ш. Психология телесности. – М.: Смысл,2002. – 287 с.
12. Шатирко Л. О. Аналіз психологічних особливостей розвитку особистісного потенціалу в системі вищої освіти / Л. О. Шатирко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка / [за ред. С. Д. Максименка]. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 19. – С. 634-647.
13. Cash, T. F., Deagle, E. A. (1997). The nature and extent of body-image disturbances in anorexia nervosa and bulimia nervosa: A meta-analysis. International Journal of Eating Disorders, 22, 107-125.
14. Gasiul, H. (1993). Oblicza „ja” w świetle wybranych koncepcji psychologicznych. Pojęcie, rozwój, patologia. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
15. Krueger, D. W. (1989). Body self and psychological self. A developmental and clinical integration of disorders of the self. New York: Brunner/Mazel.
16. Lautenbacher, S., Roscher, S., Strian, F., i in. (1993). Theoretical and empirical considerations on the relation between body image, body scheme and somatosensation. Journal of Psychosomatic Research, 5, 447-454.
17. Mirucka, B. (2003). Poszukiwanie znaczenia cielesności i ja cielesnego. Przegląd psychologiczny, 2003, TOM 46, Nr 2, 209-223.



## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ДИТЯЧОЇ АГРЕСИВНОСТІ ТА ЇЇ ПРОФІЛАКТИКА В УМОВАХ ДІЯЛЬНІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

### *Зміст та типологія понять агресії та агресивності*

Проблема агресивності завжди була і залишається однією з найбільш актуальних проблем людського суспільства. Її різноманітні прояви розглядаються у психологічному, педагогічному, політичному, соціальному та багатьох інших контекстах. Оскільки сучасна цивілізація не тільки не пододала подібні прояви, але й, значною мірою модифікувала та розширила спектр, проблема агресивності становить для сучасної науки інтерес в широкому фундаментальному та прикладному аспектах, зумовлює необхідність відповідного впровадження результатів наукових досліджень.

Як і щодо багатьох феноменів людської психіки, розуміння сутності агресії різними науковцями відрізняється. Загальні труднощі у визначенні цього поняття зумовлюються наявністю широкого кола фахівців, кожен з яких розглядає агресію відповідно до власної специфічної галузі дослідження.

Розвиток єдиного підходу до розкриття сутності поняття «агресії» передбачає необхідність виділення та розуміння різних статусів агресії: агресії як психічного стану, агресії як властивості особистості, агресії як об'єкту потреби та агресії як поведінкового прояву [12].

За класичним розумінням такого відомого зарубіжного дослідника природи агресивності як А. Басс, агресія являє собою поведінку, яка містить в собі загрозу чи спричиняє шкоду іншим [31]. Також відомий зарубіжний дослідник даної проблеми Л. Берковиць зазначає, що критерієм кваліфікування тих чи інших дій в якості агресивних є включення у них *наміру* образи чи скривдження, а не просто спричинення ними таких наслідків [30]. Д. Зілман обмежує застосування терміну «агресія» спробою спричинення фізичних ушкоджень іншим людям [37]. Л. Кішлі та ін., навпаки, виділили такий вид агресії як емоційна, що являє собою ворожу вербальну чи невербальну поведінку (без фізичного контакту), спрямовану від однієї чи більше осіб на інших, мета якої у спричиненні емоційних страждань об'єкту агресії [34].

Нині більш узагальненим та точним визначенням феномену агресії вважається визначення Р. Берона та Д. Річардсона: «агресія – це будь-яка форма поведінки, спрямована на образу або заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження» [6].

На сьогоднішній день, найбільш визнаною класифікацією агресивних проявів є класифікація А. Басса. Цей вчений виділив всім основних *видів* агресивних дій на основі використання трьох шкал: фізична-вербальна, активна-пасивна й пряма-непряма агресія [31].

Більшість психологів поділяють думку про існування *двох основних типів* агресії: ворожої та інструментальної, які уперше запропонував виділяти С. Фішбах [33].

Термін «ворожа агресія» (або «емоційна агресія») зазвичай застосовується у тих випадках, коли основна мета агресора полягає у спричиненні жертві страждань чи іншої шкоди. Термін «інструментальна агресія», навпаки, застосовуються у випадках, коли агресія вступає лише в якості засобу досягнення певної мети (гроші, соціальний статус, територія).

Інструментальна агресія, як правило, мотивована ситуацією, і може відповідати просоціальним цілям. Складність полягає у тому, що важко провести межу між ворожою та інструментальною агресією, оскільки ворожі наміри у соціальній ситуації часто маскуються інструментальною формою агресії [9].

Природньо, що деякі агресивні дії можуть поєднувати в собі як інструментальну, так і ворожу агресію.

Вирізняються три основних типи (рівні) агресії: індивідний, суб'єктно-діяльнісний і особистісний: 1) індивідний тип полягає у самозахисті, захисті свого майна, дітей; 2) суб'єктно-діяльнісний тип виявляється у звичайному для людини стилі поведінки і пов'язаний із намаганням досягти своєї мети, успіху чи із зворотною реакцією на загрозу; 3) особистісний тип пов'язується із мотиваційною сферою людини, її самосвідомістю і виявляється у надаванні переваги насильницьким засобам досягнень своїх цілей.

Узагальнена типологія агресивної поведінки за 9 похідними запропонована Б. Крейхи:

- модальність реакції: вербальна/фізична;
- якість реакції: дія/бездіяльність;
- безпосередність: безпосереднє/опосередковане;
- можливість спостерігати: відкрите/приховане;
- підбурювання: неспровоковане/мстиве;
- цілеспрямованість: ворожа/інструментальна;
- види спричиненої шкоди: фізична/психологічна;
- тривалість наслідків: короткотермінові/довготермінові;
- соціальні одиниці, що задіяні: індивідуальна/групова [14].

Також однією з форм агресивної поведінки є аутоагресивна поведінка, тобто агресія, спрямована на самого себе. Наявність аутоагресії пов'язана з особливостями сприйняття інших людей. Однак зв'язки ці є не тривіальними і, на перший погляд, парадоксальними. Аутоагресія практично не пов'язана з негативізацією сприйняття інших. Навпроти, рівень аутоагресії може корелювати з позитивністю сприйняття значимих «інших» [23.].

Поняття агресії слід вирізнити від поняття агресивності. Якщо агресія розуміється як *поведінка* чи певні *дії*, то агресивність розуміється як *риса, властивість особистості*. Різниця між цими поняттями, зокрема, полягає у тому, що не всі агресивні дії змовляються агресивністю особистості, а агресивність людини не завжди призводить до агресивних дій.

*Агресивність* можна визначити як стійку установку, позицію, готовність до здійснень агресивних дій. Агресивність у сенсі агресивного характеру виражається в агресивних діях, невдоволені, недобррозичливості та ін. [20].

Розуміючи агресивність як рису особистості, багато науковців вказують на її набутий характер, підкреслюючи провідне значення елементу соціальної зумовленості її формування. Набутий людиною рівень агресивності визначається як навчанням в процесі соціалізації, так і орієнтацією на культурно-соціальні норми, найважливішими з яких є норми соціальної відповідальності і норми покарання за акти агресії.

Серед дослідників людської агресивності досить популярним є погляд, що гармонійно розвинута особливість передбачає наявність у ній певної долі агресивності, що й робить її соціально адаптованою й корисною (наприклад, для подолання життєвих перешкод), у протилежному випадку відбувається втрата індивідуальності, суб'єкт стає пасивним, конформним, знижується його соціальний статус.

Співзвучно з цим можна зауважити, що в рамках еволюційно-генетичного підходу внутрішньовидова агресія розцінюється як біологічно доцільна форма поведінки, яка сприяє виживанню та адаптації.

З цього приводу О. І. Галян та І. М. Галян зазначають: «Варто відзначити, що кожна особистість повинна володіти певною мірою агресивності, оскільки агресія є невід'ємною характеристикою активності й адаптивності людини. Зокрема, В. Клайн вважає, що в агресивності є певні здорові риси, що просто необхідні для активного життя. Це – наполегливість, ініціатива, завзятість у досягненні мети, подолання перешкод. Ці якості властиві лідерам. На думку Р. С. Хоманс агресію може викликати ситуація, пов'язана з прагненням до справедливості. А. А. Реан, К. Бютнер та інші так само розглядають деякі випадки агресивного прояву як адаптивну властивість, пов'язану з захистом від фрустрації і тривоги. Отже, агресію можна розглядати як біологічно доцільну форму поведінки, що сприяє виживанню й адаптації. З іншого боку, агресія розцінюється як зло, як поведінка, що суперечить позитивній сутності людей...» [8].

### ***Аналіз основних теорій дитячої агресивності***

Аналіз наукової літератури показав, що проблема дитячої агресивності останні роки викликала зростання дослідницького інтересу до теми, що підтверджує значний ріст кількості публікацій з даної тематики.

Вивченню проблеми дитячої агресивності присвятили свої роботи багато дослідників, зокрема, І.А. Фурманов, Т.Г. Рум'янцева, Л. Берковіц, К. Бютнер, Г. Паренс, Г.Є. Бреслав, К. Лоренц та інші.

Досліджуючи агресію, розглянемо різні теоретичні напрямки, щодо цього феномену. Існує багато теоретичних поглядів на виникнення агресії, її природи та факторів, які її провокують, основними з яких є наступні чотири напрямки: теорія потягів (психоенергетична модель), фрустраційна теорія (гомеостатична

модель), теорія соціального научіння (біхевіоральна модель та когнітивна модель).

Найперші пояснення, *теорія потягів* (психоенергетична модель), розвитку дитячої агресивності були здійснені у психоаналізі. Зокрема, на думку А. Фрейд агресія виникає у випадках виникнення реальної або уявної загрози для «Я» дитини (в основі цієї агресії є страх). Застосовуючи агресію, дитина намагається оволодіти тривогою, пов'язаною з очікуванням покарання від тих осіб, на яких спрямована агресія. Механізм, що є головуючим, у прояві агресивності – це «ідентифікація себе з агресором», іншими словами дитина інтроектує деякі характеристики об'єкта і тим самим асимілює вже перенесене ним переживання тривоги. Персоніфікуючи агресора, приймаючи його атрибути чи імітуючи його агресію, дитина перетворюється з того, кому погрожують, у того, хто погрожує. Відповідно, агресивні прагнення дитини є попереджувальними щодо об'єкта тривоги [25].

Згідно з Адлером [2], агресивність є невід'ємною якістю свідомості, яка організовує її діяльність. Він розглядає агресію як напругу між протилежними потягами: життя і смерті, суб'єкту і об'єкту, любові і війни.

За Адлером будь-яка жива істота схильна до суперництва, боротьби за першість. Він говорив про наявність у людини агресивного мотиву, виникнення якого обумовлено труднощами в отриманні органічного задоволення. Агресивний мотив – це сума відчуттів, збуджень та їх розрядок, органічний і функціональний носій яких є вродженим. Він господарює над моторною поведінкою (особливо в дитинстві: плач, крик, кидання предметів на підлогу, кусання тощо), також превалює над свідомістю наприклад в стані гніву. Агресивний мотив управляє увагою, інтересами, почуттями, сприйманням, пам'яттю і відтворенням, фантазією, спрямовуючи їх шляхом реалізації у вигляді явної або зміненої агресії. Агресивний мотив може бути спрямованим як назовні й проявлятися у відкритій формі: бійка, жорстокість, дуелі, війна тощо, так же може бути спрямованим всередину й обертатися проти самої людини. Тоді він проявляється в таких рисах, як покірність, підкорення, відданість, мазохізм та ін. [26].

*Фрустраційна* теорія (гомеостатична модель) виникла як протиставлення концепціям потягів: тут агресивна поведінка розглядається як ситуативний, а не еволюційний процес [6; с. 187]. Засновниками даної теорії вважаються Дж. Доллард і Н. Міллер. Вони розглядають агресію не як автоматично виникаючий в організмі людини потяг, а як реакцію на фрустрацію: спроба подолати перепону на шляху до задоволення потреб, досягнень задоволення і емоційної рівноваги.

Дж. Доллард вважав, що фрустрація завжди призводить до агресії, а агресія, у свою чергу, завжди є наслідком фрустрації. Згідно з цією теорією, у індивіда, який пережив фрустрацію, виникає схильність до агресії [1]. На прояв агресії впливають наступні фактори: міра задоволення очікуваного задоволення від досягнення у майбутньому мети; рівень перешкоди на шляху до цієї мети; кількість послідовних фрустрацій. За Доллардом схема «фрустрація – агресія»

базується на чотирьох основних поняттях: агресія, фрустрація, гальмування і заміщення, де агресія – це «акт, цілеспрямованою реакцією якого є нанесення шкоди організму»; фрустрація є наслідком перешкоди досягнення мети, сила фрустрації залежить від сили мотивації щодо виконання бажаної дії, рівня перешкоди на шляху досягнення мети і кількості цілеспрямованих дій, після яких настає фрустрація, і гальмування це тенденція обмежити, або згорнути дії, через очікувані негативні наслідки. В свою чергу, гальмування прямих актів агресії завжди супроводжуються ще більшою фрустрацією, що викликає агресію проти людини, яка сприймається як винуватець гальмування, й посилює поштовх до інших форм агресії. Щодо заміщення, то це намір спрямувати агресію не на реальне джерело фрустрації, а на будь-яку іншу особу.

Г. Паренс [22], також дотримувався психоаналітичних поглядів на природу дитячої агресії, вважаючи, що «реакція у вигляді агресивної поведінки, ймовірно, запускається у дію вродженими механізмами, певною внутрішньою мотивуючою силою». Для дитини характерні два типи агресії – конструктивна й деструктивна. Перша має на меті дослідження оточуючого світу, самоствердження та вдосконалення свого досвіду, друга виникає лише як наслідок сильних неприємних переживань. Перша проявляється одразу ж після народження, а друга – тільки в момент переживанні дитиною надмірного незадоволення (сильного болю чи дистресу).

Причиною незадоволення, злості та ворожості є фрустрація основних потреб і прагнень дитини. Для немовлят такими потребами є потреба в увазі, турботі, любові. У дітей 1,5-3 років вибухи агресії викликає фрустрація потреби у свободі та прагненні до автономії.

Таким чином, Г. Паренс [22] підкреслює соціальну обумовленість деструктивної агресії, що виникає тільки за певних умов розвитку дитини, серед яких вирішальне значення відводиться виховному впливу батьків. Разом з тим, визнаючи соціальну детермінованість деструктивної агресії, Г.Паренс підкреслює, що пусковий механізм, який продукує її формування в дитячому віці, закладений від природи.

В. Оклендр [21] пояснює агресивну поведінку трансформаціями емоції гніву, яку переживає дитина. При ретрофлексії гніву вона буквально робить із собою те, що хотіла б зробити з іншими (самопошкодження). При дефлексії гніву дитина блокує вияв цієї емоції і за жодних обставин не виражає її: «...Я сприймаю дитину, яка виявляє деструктивну поведінку, як людину, якою керує почуття гніву, тривоги, образи й часто нездатність до чіткого сприйняття своєї особистості. У неї також часто відзначається низька самооцінка. Вона нездатна або не хоче, або боїться висловити те, що відчуває, тому що у разі, якщо вона це зробить, то може втратити силу, що лежить в основі агресивної поведінки. Вона відчуває, що повинна зберегти цю лінію поведінки, що це – шлях, який сприяє виживанню.

Clark Moustakas [35] описує таку скривджену дитину як мотивовану недиференційованим почуттям гніву і страху. Її поведінка може демонструвати

ворожість по відношенню майже до всіх і всього. Батьки і вчителі часто вважають, що порушення поведінки у такої дитини пов'язано з її внутрішніми спонуканнями, з якимось внутрішнім прагненням чинити так, а не інакше. Однак саме оточення (а не внутрішні труднощі) провокує дитину; якщо їй чогось і бракує, так це здатності впоратися з оточенням, яке збуджує в неї почуття страху і гніву».

Теорія прив'язаності J. Bowlby [28] підкреслює роль депривації таких базових потреб, як потреба у любові та увазі з боку близьких, у виникненні затримок емоційного та соціального розвитку, що призводять до формування агресивної, ворожої особистості, яка не здатна встановлювати довірливі взаємини з іншими людьми. Почуття покинутості, непотрібності (реальної чи такої, що не відповідає дійсності), яке дитина переживає призводить до виникнення негативного ставлення як до себе, так і до інших людей. Сучасна українська дослідниця Ю. Мединська [Мединська Ю. Агресивна дитина: зрозуміти, щоб допомогти // Психологія і суспільство. – 2002. - №1. – с.107-118.] стверджує, що як правило, таке спостерігається у сучасних номінально повних, але фактично дисфункціональних сім'ях, де один із батьків, в силу сучасних складних соціально-економічних умов, змушений тимчасово емігрувати за кордон на заробітки.

В теорії соціального наuczіння, прибічниками якої є А. Бандура [3] та Б. Скіннер [36], підкреслюється, що агресія у дитячому віці є набутою, соціально обумовленою поведінкою. Основними механізмами формування агресії виступають: 1) підкріплення агресивної поведінки з боку інших людей; 2) наuczіння через спостереження; 3) самопідкріплення. Навчання через спостереження є, на думку, А. Бандури [3], основним шляхом формування різних форм, не тільки просоціальних, але й асоціальних до яких відноситься і агресія. Моделями агресивної поведінки можуть виступати як живі приклади (інші люди – батьки, однолітки, оточуючі), так і символічні зразки, що надаються ЗМІ (телебаченням, рекламою).

М. Мід в своїх дослідженнях встановила, що соціалізація агресії залежить від трьох умов: раннього досвіду виховання дитини в конкретному культурному середовищі, сімейних традицій і емоційного фону відношення батьків до дитини. Наприклад, в тих сім'ях, де дитина мала негативний досвід (раннє відсторонення від грудей, недостатність материнської уваги, та турботи, часте використання покарань при відсутності схвалення) у неї, як правило, формувалися негативні риси особистості: тривожність, підозрілість, агресивність, егоїзм і жорстокість. [17].

Ця теорія залишає набагато більше можливостей запобігти і контролювати людську агресію. Тому є дві причини: агресія – набута модель соціальної поведінки, а, отже, може бути відкоректована за допомогою певних процедур (усунення умов); соціальне наuczіння передбачає прояви агресії людьми тільки в певних соціальних умовах.

Згідно когнітивної теорії, представником якої є К. Dodge, агресивна поведінка у дитячому віці визначається особливостями сприймання оточуючого

світу. Різні діти одну й ту ж саму ситуацію сприймаю по-різному. Звідси й випливає, що одні діти, для яких характерний більш високий рівень агресивності, на відміну від неагресивних, упереджено ставляться до дій інших, наділяючи їх якістю недобррозичливості й ворожості.

В роботах, присвячених розвитку неврозів у дитячому віці, агресія розглядається як неадекватний спосіб реагування у важких ситуаціях. При невротичному розвитку особистості агресивність виконує захисну функцію, оберігаючи дитину від травмуючи переживань, що загрожують емоційному благополуччю [10].

### *Прояви агресивності дітей в різні вікові періоди*

Більшість батьків, особливо ті, які вперше стали батьками, шоковані й стурбовані, коли спостерігають як їхня дитина намагається когось вдарити або сердиться. Далеко не всі батьки знають, що маленькі діти починають висловлювати гнів у вигляді ударів руками й ногами, набагато раніше ніж вчитися ходити.

Частота фізичної агресії з віком збільшується протягом перших трьох-чотирьох років життя. Фізична агресія є основною проблемою, яка виникає в дитячих установах, а також на дитячих майданчиках, проте, фізична дитяча агресія часто супроводжується й іншими проблемами розвитку, такими як невміння регулювати емоції, імпульсивність, неухважність і затримка розвитку мовлення й навичок спілкування. Також потрібно враховувати й той фактор, що постійна фізична агресія в дошкільному віці збільшує у подальшому ризик підліткової злочинності та насильства.

Більшість дітей починають використовувати фізичну агресію в віці одного-двох років у відповідь на розчарування або як засіб для досягнення своєї мети. Найчастіше серед перших агресивних дій, що вчиняються проти однолітків, це: відбирання іграшка та биття іншої дитини. Частота прояву фізичної агресії, як правило, збільшуватися протягом від 30 до 42 місяців, а потім знижується, коли діти намагаються навчитися регулювати свою увагу і емоції, контролювати свої імпульси і використовувати вербальну комунікацію для вирішення конфліктів і висловлювати свої потреби.

Також з точки зору частоти і рівня фізичної агресії спостерігаються певні відмінності між статями: більш високі рівні фізичної агресії серед хлопчиків і зменшення агресивності має тенденцію відбуватися раніше у дівчаток. Також необхідно відмітити, що, зазвичай, ці статеві відмінності мають тенденцію залишатися протягом усього дитинства і підліткового віку.

Зниження фізичної агресії супроводжується збільшенням прямої вербальної агресії. Після цього, приблизно у віці 4 - 5 років, може з'явитися соціально-реляційна (непряма вербальна) агресія, коли одна дитина намагається нашкодити соціальним стосункам іншої, примушуючи інших уникати стосунків з жертвою агресії та публічно принижуючи цю особу. Цей тип агресії включає в себе: приниження, плітки, критику, погрози, сварки, дражнилки

тощо. Реляційна агресія дещо частіше зустрічається у дівчаток, але також використовується хлопчиками, іноді супроводжується прямими вербальними та фізичними видами агресії.

Дитина дошкільного віку перебуваючи в групі однолітків (у дитячому садку, у дворі тощо), намагається стати в цьому середовищі популярною або авторитетною, задовольняючи своє бажання бути захищеною й користуватися увагою. Комунікативні навички в цьому віці, зазвичай, недостатньо розвинені, процеси збудження превалюють над гальмуванням, а моральні норми ще не сформовані, тому маленька особистість часто намагається зайняти лідерські позиції за допомогою агресивних методів. Особливо легко й швидко агресія виникає у дітей, що мають резидуально-органічні ураження головного мозку, соціально запущених, розумово відсталих та тих, яким не вистачає батьківської уваги.

У дошкільному віці агресія найчастіше проявляється у вигляді окремих спалахів люті й гніву та носить інструментальний або реактивний характер, і має наступні форми: псування іграшок, кидання предметів, епізодично жорстоке поводження з тваринами, пасивно-агресивні реакції протесту, непоступливість і завищена впертість.

Прояви агресивної поведінки частіше спостерігаються в ситуаціях захисту своїх інтересів і відстоювання своєї переваги, коли агресія використовується як засіб досягнення певної мети. І максимальний рівень задоволення у дітей при отриманні бажаного результату – будь то увага однолітків або приваблива іграшка, - після чого агресивні дії припиняються.

Провідними факторами виникнення агресивної поведінки дошкільників є соціально-психологічні – несприятливий емоційний мікроклімат у сім'ї, низький рівень соціальної адаптації, статус дитини у середовищі однолітків; індивідуально-психологічні – емоційна нестабільність, не сформованість навиків самоконтролю поведінки.

Окремий прояв агресивної поведінки може бути обумовлений складною взаємодією біологічних (гормони, соматичний стан здоров'я), фізичних (атмосферний тиск, температура повітря, забрудненість навколишнього довкілля), психологічних та соціальних детермінант, а також не останню роль у формуванні агресивної поведінки відіграють ситуативні фактори (виникнення надмірних звукових коливань, тіснява у приміщеннях тощо).

У молодшому шкільному віці відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки, починає формуватися суспільна спрямованість особистості. Віковою особливістю є недостатня розвиненість волі: молодший школяр ще не володіє достатнім досвідом тривалої боротьби за поставлену ціль, подолання труднощів і перешкод. Він може опустити руки при невдачі, втратити віру в свої сили і можливості.

Молодші школярі дуже емоційні: все, що діти спостерігають, про що думають, що роблять, викликає у них емоційно забарвлене ставлення; вони не вміють стримувати свої почуття, контролювати їх зовнішні прояви, вони дуже безпосередні й відверті в вираженні радості, горя, печалі, страху, задоволення



або незадоволення; для них характерна емоційна нестійкість, часта зміна настроїв, схильність до афектів, короткочасні й бурхливі прояви настрою. Величезне значення для розвитку особистості молодшого школяра набувають мотиви встановлення і збереження позитивних взаємин з іншими дітьми.

Особистість дитини, що знаходиться у процесі формування, набуває так звану внутрішню позицію, яка зберігається на все життя і визначає поведінку людини, її діяльність, а також її ставлення до оточення і самої себе.

Адаптація до нових вимог нерідко супроводжується різноманітними проявами агресивної поведінки. Для дітей молодшого шкільного віку більш характерними стають агресивні хобі та спалахи вербальної агресії. Частіше проявляється агресія щодо слабких учнів в формі насмішок, тиску, образ, бійок. Ініціаторами агресії є не окремі особистості, як в дошкільному віці, а угруповання дітей, агресивна поведінка стає більш організованою. Інструментальна агресія поступово змінюється конструктивним способом досягнення мети, а ворожа деструктивність залишається незмінною. Окрім цього, діти все частіше намагаються вирішити проблеми в своєму колі. Формування угруповань взагалі помітно змінює агресивну поведінку школярів. Перебування в групі дає можливість відчувати почуття комфорту й захищеності, збільшення своїх можливостей. Наслідком цього буває зникнення страху покарання за прояв агресії, загострене бажання ствердитися в ролі повноправного учасника подій, зайняти в групі гідне місце. Тому жорстокість, руйнівництво, і інші прояви ворожої деструктивності різко зростають вже серед учнів початкової школи.

Підлітковий вік є одним з найбільш складних і суперечливих періодів; він характеризується глибокими змінами, які впливають на особистісний розвиток дитини, а також які стосуються фізіології, стосунків, що складаються у підлітків з дорослими людьми й однолітками, розвитку пізнавальних процесів, інтелекту та здібностей. Мабуть, найкраще про суперечливість особистості в цей період сказала А. Фрейд: «Вони егоїстичні і матеріалістичні й в той же час сповнені піднесеного ідеалізму. Вони аскетичні, але раптово занурюються в розбещеність самого примітивного характеру. Іноді їх поведінка щодо інших людей груба й нахабна, хоча самі вони неймовірно ранимі. Їх настрої коливаються між сяючим оптимізмом і самим похмурим песимізмом. іноді вони працюють з невичерпним ентузіазмом, а іноді повільні і апатичні» [15].

Необхідно також враховувати властиве прагнення підлітків вивільнитися з під опіки й контролю рідних та вчителів. Нерідко це прагнення призводить до заперечення духовних цінностей і стандартів життя старшого покоління. З іншого боку, все більш очевидними стають дефекти у виховній роботі з підлітками. Особливо значущими в цьому відношенні є неправильні взаємостосунки в сім'ї, тобто зразками для наслідування в агресивній поведінці дуже часто є самі батьки, де дитина, що неодноразово піддавалася покаранням, сама починає демонструвати агресію щодо інших [5] [13].

Щодо форм агресії в підлітковому віці (Семенюк Л. М., 1996) ми можемо говорити про перевагу проявів у 10-11-річних підлітків фізичної агресії, а в

міру дорослішання в 14-15 років на перший план виходить вербальна агресія. Та це не пов'язано зі зниженням прояву фізичної агресії з віком – максимальні показники прояву всіх форм агресії (як фізичної, так і вербальної) виявляються саме в 14-15 років, але динаміка зростання фізичної й вербальної агресії разом з дорослішанням неоднакова: прояви фізичної агресії хоча й збільшуються, але ненабагато, а щодо проявів вербальної агресії, то тут ріст відбувається швидкими темпами [24].

Можна відзначити також, що в більш молодшому віці (10-11 років) між різними формами агресії існує досить слабка диференціація, тобто хоча вони й виражені неоднаково, але відмінності між ними по частоті невеликі. У віці ж 14-15 років між різними формами агресії виявляються чіткіші і явні відмінності по частоті.

Структура проявів різних форм агресії обумовлена одночасно як віковими, так і статевими особливостями. Під час підліткового віку як у хлопчиків, так і у дівчаток існують періоди з більш високим і більш низьким рівнем прояву агресивної поведінки. Так, встановлено (Ковальов П. А.), що як для хлопчиків притаманні два піки прояву агресії: 12 та 14-15 років, так і для дівчат – найбільший рівень прояву агресивної поведінки відзначається в 11 років і в 13 років. При цьому у хлопчиків найбільш виражена схильність до прямої фізичної та прямої вербальної агресії, а у дівчат – до прямої вербальної і до непрямой вербальної. Таким чином, для хлопчиків найбільш характерно вираз агресії в прямій, відкритій формі й безпосередньо з конфліктуєчим. Для дівчат – вербальна агресія в будь-яких її формах – прямій або непрямій, хоча непряма форма виявляється все-таки більш поширеною [11].

Однак, вже у віці 12-13 років як у хлопчиків, так і у дівчаток найбільш вираженою виявляється така форма прояву агресії, як негативізм - опозиційна манера поведінки, зазвичай спрямована проти авторитету, яка може проявлятися як у формі пасивного опору, так й у формі активної боротьби проти діючих правил, норм, звичаїв (концепція агресії/ворожості Басса-Дарки). Друге місце по частоті в зазначений віковий період у хлопчиків займає фізична агресія, а у дівчаток - вербальна.

У більш старшому віці (підлітки 14-15 років) у хлопчиків домінують негативізм і вербальна агресія (які представлені практично однаково), а у дівчат – вербальна агресія. Фізична агресія в цьому віці не є домінантною формою проявів агресії вже й у хлопчиків. Слід зазначити також, що, незалежно від віку, у хлопчиків всі форми агресивної поведінки виражені більше, ніж у дівчаток [24]

Отже, агресія є негативною поведінкою дитини, яка носить деструктивний характер і є соціально обумовленою, що виникає в наслідок деструктивного виховного впливу батьків, оскільки саме батьки надають найперші зразки як просоціальної спрямованості поведінки дитині, так і демонструвати неприйнятні, з точки зору соціальних норм, способи взаємодії з іншими людьми. Діти, які стали свідками прояву агресії батьками, відтворюють побачене не тільки у своїх іграх, але і у стосунках з іншими людьми.

Спостереження за агресією близьких людей формує толерантне ставлення до агресивної поведінки, яка починає розглядатись як цілком нормальний спосіб взаємодії з іншими людьми. Крім того, це знімає внутрішні заборони на дану поведінку, так як приклад батьків показує, що агресія прийнятна у взаєминах з оточуючими.

В основі агресії лежить перш за все страх, тому сама агресія дитини є захисним механізмом власного „Я” та виступає найпростішим способом досягнення особистісної переваги і засобом подолання почуття неповноцінності; агресивні імпульси у дитячому віці є неусвідомленими і проявляються у фантазіях та іграх, і носять здебільшого ситуативну, реактивну форму дій;

### ***Теоретико-методологічні основи профілактики та корекції агресивної дитячої поведінки***

Профілактику та корекцію агресивної поведінки людини можна розглядати в якості необхідної умови забезпечення її нормальної життєдіяльності. Аналіз досліджень стосовно проблеми агресії свідчить, що аж до самого недавнього часу увага фахівців була спрямована переважно на з'ясування причин агресії, а не пошуків засобів її попередження. Усвідомлення цього факту підштовхнуло дослідників до пошуку шляхів керування людською агресією, і з кожним роком спектр наукових праць, спрямованих на профілактику та корекцію агресивної поведінки людини продовжує розширюватися.

У західній психології нині виділяють декілька основних напрямів контролю, стимулювання і корекції агресивності:

➤ у рамках психоаналізу – ідеї про катарсичне вивільнення ворожих імпульсів;

➤ у рамках теорії навчання – рівень агресії може бути зменшений шляхом вілповідних процедур і, насамперед, шляхом усунення умов, спрямованих на її підкріплення чи навчання;

➤ у рамках соціалізаторських теорій (соціального впливу, соціального пояснення агресії) – розроблення ефективної стратегії, що не припускає створення умов, при яких агресія набувала б набувала ролі домінуючого заходу для вирішення соціально значущих проблем: справедливе розподілення життєвих благ, анулювання будь-яких надбань, отриманих за допомогою примусу та ін.;

➤ у рамках фізіологічної корекції агресивності – хірургічна операція на головному мозку, мозкова електростимуляція, зміна гормонального балансу організму, фармакологія;

➤ у рамках стратегії «несумісних відповідей» - вплив на внутрішні імпульси, що нейтралізують ворожість, тобто використання стимулів чи умов несумісних з гнівом й агресією (емпатія, гумор); у рамках цієї стратегії також виділяється схвалення альтернативних, несумісних з гнівом й агресією форм поведінки, співчуття чужому болю, співпереживання іншим людям та ін. [7].

Загальними умовами, які сприяють попередженню і корекції агресивної поведінки, вважають такі: формування системи моральнорелевантних цінностей особистості на основі оволодіння духовною культурою етносу, нації; формування усвідомленої проблеми особистості у виборі неагресивних стратегій поведінки; розвиток здатності до саморегуляції, рефлексії та соціальної перцепції у відповідності з моральнорелевантними цінностями; навчання ефективним стратегіям комунікації [27].

Що ж стосується дитячої агресивності, то більшість дітей здійснюють агресивні фізичні дії, а потім вивчають інші способи вираження своїх емоцій і вирішення конфліктів. Тому необхідне раннє втручання дорослих, щоб допомогти цим дітям розвинути необхідні відповідні поведінкові та емоційні реакції. Втручання можуть бути універсальними, або груповими (заняття у дитячому садочку) та індивідуальні, націлені на дітей, які мають специфічні проблеми.

Допомога дітям з агресивною поведінкою має на меті розвиток добровільного контролю, під яким ми розуміємо: зниження агресивної поведінки й імпульсивності, вміння управляти увагою, а також передбачає усунення небажаної поведінки й активація відповідної поведінки. Добровільний контроль пов'язаний з розвитком свідомості та співпереживання, засвоєнням соціальних норм. Необхідно розвивати ці навички через гру вміння відчувати партнера, вчити дотримуватися правил гри, особливо важливі ті, які вимагають виконувати дії в свою чергу, вчити вести переговори.

Для того, щоб результати роботи з агресивною дитиною був стійким, необхідно, щоб корекція носила не епізодичний характер, а системний, комплексний, поєднувала в собі елементи прийому й вправи з різних напрямів корегувальної роботи.

Корекційну роботу з агресивними дітьми О. Бовть пропонує за чотирма напрямками.

*Перший:* навчати дітей соціально прийнятних способів вираження гніву (вчити прямо заявляти про свої почуття та виражати гнів у формі гри, використовуючи для цього гумові та м'які іграшки, подушки, «труби для крику» тощо).

Для зниження емоційної напруженості рекомендується робота з податливими матеріалами: глиною, пластиліном — тістом.

*Другий:* навчати дітей прийомів саморегуляції, вміння володіти собою за різних ситуацій, для них корисними будуть будь-які релаксаційні та психогімнастичні вправи, зважаючи на м'язову напругу й зажими в ділянці кисті рук та обличчя. Одним із прийомів самоконтролю є стискання в кишені «чарівного камінчика» чи іншого талісмана, який попередить агресивні бажання.

*Третій:* для виходу з конфліктних ситуацій агресивних дітей необхідно навчати різних комунікативних умінь: вітання і прощання, звертання, прохання про підтримку, послугу, допомогу, надання допомоги, вдячності, відмови. Дуже

важливо проводити спеціальну роботу, спрямовану на розвиток компетентності у спілкуванні дітей з агресивними проявами.

*Четвертий:* обговорюючи агресивні вчинки, необхідно запитувати, що відчуває дитина, як і коли вона співпереживає та співчуває іншим, як реально може допомогти ровесникові. Аналізуючи поведінку казкових персонажів, через довірливу розмову в колі дітей, через сюжетно-рольові ігри, дорослий має змогу формувати довіру до людей, емпатійні почуття [4].

На наш погляд, до корекційної роботи доцільно *додати ще один напрям* – розвиток соціального інтелекту.

Соціальний інтелект – це здатність правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей, розпізнавати наміри, почуття та емоційний стан людини з невербальної та вербальної експресії в процесі взаємодії. Це вміння необхідне для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації.

Щодо методів роботи з агресивною дитячою поведінкою, то тут доцільно проводити соціально-психологічні тренінги різних видів: тренінг соціальних навичок; тренінг корекції агресивної поведінки; тренінг навчання емпатії тощо. В індивідуальній профілактичній роботі ефективними є психотерапевтичні бесіди, під час яких відбувається навчання пасивному способу пригнічення агресії, навчання прийомам стримування агресивних імпульсів, розвиток толерантності. Важливим є пояснення агресивним дітям прав інших людей, навчити їх співпереживати іншим.

Також ефективним методом роботи психокорекції агресивної поведінки практичні психологи й психотерапевти визначають арт-терапію [16]. Техніки й прийоми арт-терапії не обмежують свободу саморозвитку й самовираження дитини, позбавляють від напруги, внутрішнього конфлікту та активізують становлення довільності психічних процесів, що сприяє гармонізації образу світу й зміцненню психологічного здоров'я дітей-дошкільників.

Арт-терапія в психокорекційній практиці – це сукупність методик, що базуються на застосуванні різних видів мистецтва у своєрідній символічній формі, дозволяють за допомогою стимулювання художньо-творчих проявів дитини здійснювати корекцію порушень психоемоційних процесів чи відхилень в особистісному розвитку [29].

До основних видів арт-терапії відносяться: бібліотерапія, казкотерапія, маскотерапія, драматерапія, робота з м'яким матеріалом, пісочна терапія, музикотерапія, кольоротерапія, фототерапія, відеотерапія, орігамі, малювання й інші форми творчого самовираження.

Арт-терапія як метод психокорекції агресивних проявів у дітей буде ефективнішою, якщо у психолого-педагогічній діяльності створені специфічні умови: фасилітуюче середовище, що включає в себе творчу взаємодію, безумовне прийняття і розуміння потреб дитини; використання спеціальних прийомів, що сприяють зняттю емоційної напруги дитини, її творчому самовираженню, рефлексії, розширенню уявлень про емоції, почуття та контроль за негативними емоційними станами.

Пісочна гра служить як терапевтичним, так і прекрасним діагностичним методом для фахівця. Для дітей – це простий, природний спосіб розповісти про свої тривоги, страхи та інші важливі переживання, подолати емоційну напругу. Тому метод підходить для дітей агресивних і сприяє зняттю агресії. А також підвищує впевненість у собі соромливих і замкнутих дітей.

Принцип «терапії піском» був запропонований К.Г.Юнгом, засновником аналітичної психотерапії. Психотерапевти - прихильники теорії Юнга стверджують, що пісок поглинає негативну психічну енергію людини, стабілізує його емоційний стан. У будь-якому випадку, досвід і спостереження показують, що ігри з піском позитивно впливають на емоційне самопочуття дорослих і дітей.

Граючи, дитина вирішує свої внутрішні емоційні проблеми. Пісочна терапія переводить сприйняття людини на більш глибокий рівень. Розігруючи ситуацію в пісочниці, дитина має можливість подивитися на неї з боку. Це дозволяє співвіднести гру з реальним життям, осмислити те, що відбувається, знайти способи вирішення проблеми. В пісочній грі клієнт і фахівець легко обмінюються ідеями, думками, почуттями, що дозволяє навчитися будувати партнерські взаємини.

Проте, зусилля фахівців будуть марні й не дадуть жодних позитивних результатів, якщо дитина проживає у несприятливій сімейній атмосфері. Тому діяльність психологів-практиків повинна бути спрямована на роботу, насамперед з батьками.

### **Техніка «Щоденник спостережень за емоціями» (авторська Капустюк О. М.)**

#### Мета:

• усвідомлення та самодіагностика почуттів та емоцій, пов'язаних із самовідчуттям у конкретних життєвих ситуаціях; усвідомлення свого внутрішнього «Я».

#### Завдання:

- гармонізація емоційного стану, формування довіри до себе;
- розвиток емоційного інтелекту;
- формування вміння фіксувати свій внутрішній емоційний фон за весь день або в певний момент; передавати актуальні свої стани;
- зняття емоційної напруги;
- корекція тривожності, негативних установок, соціальних бар'єрів;
- заохочення позитивних форм активності (творчості);
- розвиток м'язової моторики;
- розвиток уваги;
- релаксація.

#### Інвентар:

кольорові олівці або фломастери (набір з 12 штук) і підготовлений «Щоденник спостережень за емоціями» формату А-4.

Час роботи: від 30 до 50 хвилин.

Форми роботи: індивідуальна та в парях (дитина та хто-небудь з батьків).

Вікові рамки застосування: від 6 років.

Алгоритм роботи:

*Вступ.* Дитині пропонується розглянути Щоденник, оскільки він відтепер належатиме їй і протягом певного часу (залежно від ситуації та задач роботи з конкретним клієнтом) необхідно буде його заповнювати.

*Основна частина.*

Робота розпочинається з другої сторінки та закладки (мал. 1).

Дитині пропонується ретельно обміркувати кожну запропоновану на цій сторінці емоцію, пригадати причини та фактори, що її викликають, а також її прояви.

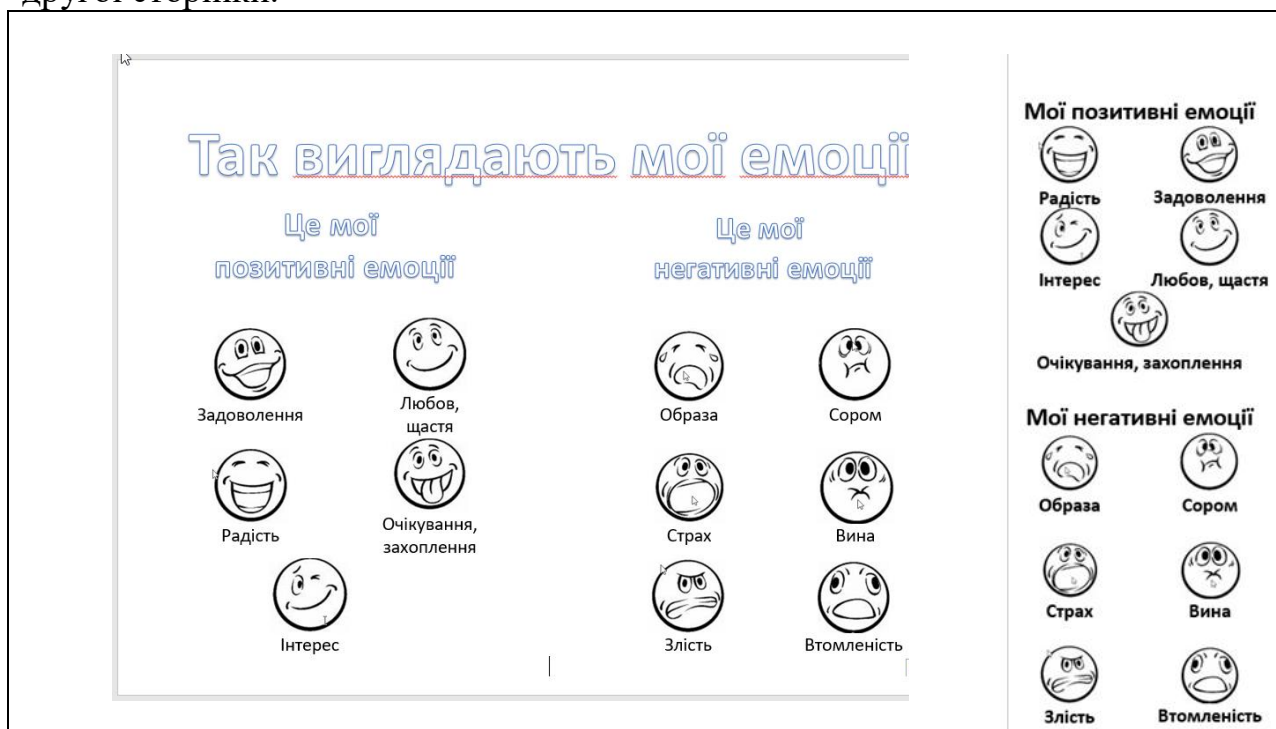
Наприклад: «Пригадай той момент, коли ти переживав/переживала радість. Що ти відчував/відчувала? Яким чином ти її демонстрував/демонструвала? Чи хотілося з нею поділитися? З ким саме найбільше хотілося поділитися радістю?»

Подумай, який саме колір з 12, що лежать перед тобою, найбільше притаманний цій емоції й розмалюй її цим олівцем».

Так само опрацювати кожну з поданих на сторінці емоцій, з'ясувати притаманний колір для неї колір і розмалювати.

й розмалювати кожну з них відповідним олівцем чи фломастером.

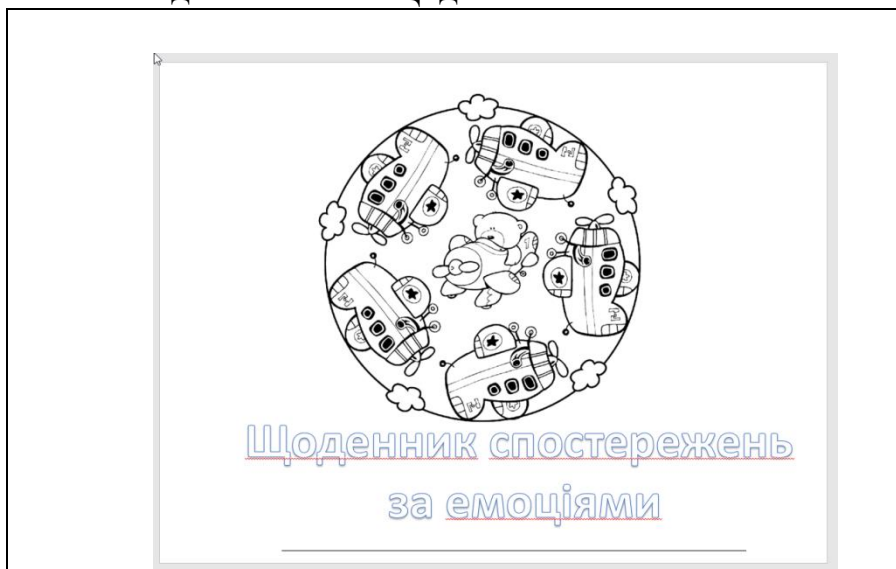
Звернути увагу дитини на те, що на закладці живуть ті ж самі емоції, а тому вони мають бути розмальовані тими ж самими кольорами, що й на сторінці у щоденнику. У подальшій роботі закладка буде помічницею. Вона допомагатиме їй пригадувати кольори кожної емоції, не повертаючись до другої сторінки.



Мал. 1.

Написи на цій сторінці можна запропонувати розмалювати дома, як і першу сторінку Щоденника (мал. 2). Але титульна сторінка має бути

розмальована лише кольорами, що належать до групи позитивних емоцій. Також дитина може підписати свій Щоденник.



Мал. 2.

Наступним етапом роботи буде третя сторінка Щоденника (мал. 3).

Для цього дитина ставить актуальне число (може обвести, за бажанням, в кружечок день тижня), а потім має пригадати всі емоції, що вона пережила за цей день. Якщо для дитини важко визначитися, то психолог допомагає їй, аналізуючи день від з самого ранку.

Важливо продемонструвати дитині якомога більше позитивних емоцій та почуттів, на яких вона може не фіксувати увагу, оскільки вони стали постійним ритуалом у її повсякденному житті. Наприклад: емоції, які дитина переживає, коли мама її пригортає і цілує, коли вона грає в ігри зі своїми близькими та друзями, коли отримує цукерку або подарунок тощо.

Потім, залежно від емоції, що дитина її пережила розмальовується певна частина малюнка відповідним кольором, і залежно від інтенсивності відчуття її об'єм (малюнки Щоденника можуть підбиратися відповідно до віку й можливостей дитини).

Число \_\_\_\_\_

Пн Вт Ср Чт Пт Сб Нд

Не дуже приємні хвилини:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Цей день із задоволенням згадую бо:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Мал. 3.



Також, за бажанням дитини, можна зафіксувати які саме неприємні, або, навпаки, дуже приємні хвили вона пережила за цей день. Але обов'язково розпочинати з негативних, а закінчувати позитивними переживаннями. Навіть, якщо дитина намагається записати лише неприємні спогади, потрібно запропонувати їй допомогти віднайти дитині щось приємне.

*Варіант*

Перша, друга й третя сторінки аналогічно, лише з однією відмінністю на третій сторінці знаходиться лише малюнок. Далі, починаючи з четвертої сторінки (мал. 4), дитині пропонується побути дослідником, який вивчає свої почуття і своєї мами, або будь-кого з близьких їй людей за бажанням. Вона має кожного дня з'ясовувати, які емоції вони пережили, і розмалювати малюнок за двох: перший (менший) прямокутничок має бути зафарбований відповідним пережитій емоції коліром, у другому записана сила даного переживання – сильне, середнє чи слабке.

Число \_\_\_\_\_

Пн Вт Ср Чт Пт Сб Нд

**Я**

Емоція (сильна, середня, слабка)	Емоція (сильна, середня, слабка)

with  
...dreams  
hello friend...  
just for fun  
delight  
come true  
joy  
sisters

©STAMPENDOUS 2008 SSC199

**Мал. 4.**

Кількість сторінок у даному щоденнику визначається психологом, який працює з дитиною, відповідно до задач і бажання самої дитини. Завершити необхідно до того моменту, як їй це перестане подобатися.

Якщо дитині важко визначатися з власними емоціями, можна пропрацьовувати кожну наступну сторінку під час корекційних або формуючих занять. В такому випадку, Щоденник має жити у кабінеті психолога, а забрати дитина його може по завершенню роботи.

*Питання для обговорення:*

- Чи сподобалося тобі працювати у цьому Щоденнику?
- Що найбільше тобі сподобалося?

- Чи легко тобі визначати пережиті емоції?
- Чи подобається тобі сьогоднішній день, коли ти дивишся на свій малюнок?
- Хотів/хотіла б ти покращити сьогоднішній день?
- Що для цього тобі потрібно?

Висновок.

Дана техніка дозволяє зосередитися на процесі. Вона є продуктивним інструментом в роботі з тривожністю, невпевненістю, агресивністю, а також розвитку емоційного інтелекту.

Застосування даної техніки в парній роботі (дитина - мама) сприяє саморозкриттю обох. Результатом роботи над Щоденником є їх зближення, краще розуміння один одного; дитина отримує новий досвід відчуття настрою близьких, розвиток емпатії.

### Список використаних джерел

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н.М.Платоновой. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с
3. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений – М.: Апрель Пресс: Эксмо-Пресс, 2000. – 508с.
4. Бовть О. Проблема корекції агресивної поведінки дітей/ О.Бовть //Рідна школа. - 1997. - № 5. - С. 40-43., с. 40-42
5. Божович Л. И. Психология формирования личности, 1995.- 290 с.
6. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон ; пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова, С. Шпак - СПб: Питер, 2001. - 352 с.
7. Гайдукевич Г.А. Проявления агрессивности у курсантов высших военных учебных заведений на разных этапах подготовки: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г.А. Гайдукевич. - К., 2000. - 198 с.
8. Галян О.І. Агресивність як особистісний чинник діяльності вчителя / О.І. Галян, І.М. Галян // Психологія: Зб. наук. праць. - К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. - Вип. 9. - Частина 2. - С. 222 - 227.
9. Дроздов О.Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / О.Ю. Дроздов. - Чернігів, 2003. - 225 с.
10. Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). – СПб.: Респекс, 1995. – 191 с.
11. Ковалёв П. А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения / Ковалёв П. А. – СПб., 1996. – 358 с.

12. Кравчук С. Л. Особливості психологічних детермінант агресивних проявів особистості: Дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. - К., 2002. – 265 с.
13. Крылов Д.Н. Критические периоды формирования личности - М.,1990.
14. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии / Б. Крэйхи ; пер. с англ. А. Лисицына. - СПб.: Питер, 2003. - 334 с.
15. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология : Полный жизненный цикл развития человека. Учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, при участии Юрайт, 2002. 456 с.
16. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
17. Лютова Д.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекційна робота з гіперактивними, тривожними і аутичними дітьми: - М.: Генезис, 2000 – 192с.
18. Мединська Ю. Агресивна дитина: зрозуміти, щоб допомогти // Психологія і суспільство. – 2002. - №1. – с.107-118.
19. Мицкан, Т. С. Агресивна поведінка дітей дошкільного віку: причини виникнення та профілактика [Текст] : дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія / Т. С. Мицкан ; ПНУ. Івано-Франківськ. – 2013. — 239 с.
20. Налчаджян А.А. Агрессивность человека / Налчаджян А.А. - СПб. Питер, 2007. - 734 с.
21. Оклендер В. Окна в мир ребенка. Руководство по детской психотерапии. – М.: Независимая фирма «Класс», 2012. – 336 с.
22. Паренс Г. Агрессия наших детей. – М.: Форум, 1998. – 152с.
23. Реан А.А. Агрессия в структуре поведения возбудимой и демонстративной личности / А.А. Реан // Ананьевские чтения. - 1997. - №2. - С. 13 - 16.
24. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк // Мир психологи и психология в мире. – 1994. – №10. – С. 57–62.
25. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 400 с.
26. Фурманов І.А. Агресія і насилля: діагностика, профілактика і корекція , СПб.: Речь 2007 – 480 с.
27. Шебанова С. Г. Профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. Г. Шебанова. – К., 2000. – 18 с.
28. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
29. Юрченко Т. Волшебный мир детства. Арт-педагогика, арт-терапия в развитии дошкольников / Т. Юрченко. – Изд-во: Педагогическое Общество России, 2007. – 87 с.

30. Berkovitz L. Pain and aggression: Some findings and implications. // Motivation and emotions. – 1993. – Vol. 17. – P. 277-293.
31. Buss A. H. The Psychology of Aggression. - New York: Wiley, 1961. – 307 p.
32. Daco P. Les Triompfes de la psychanalyse. – Verviers, 1985. – 445p.
33. Feshbach S. The function of aggression and the regulation of aggressive drive //Psychological review. – 1964. – T. 71. – №. 4. – C. 257-272
34. Keashly, L., Trott, V. & MacLean, L.M. (1994). Abusive Behavior in the Workplace: A preliminary Investigation. / Violence and Victims. – 1994. – Vol. 9(4) – P. 125-141.
35. Moustakas, C. (1959). Psychotherapy with children: The living relationship. New York, NY: Ballantine Books.
36. Skinner B.F. Science and human behavior. New York: Macmillan. 1953
37. Zillman D. Hostility and aggression. . - New York: Halsted Press, 1979. – 422 p.

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ЗДАТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК УМОВА ЇХ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Головним об'єктом дослідження психології, зокрема, соціальної, соціології, філософії та інших наук є особистість людини. В працях дослідників різноманітних галузей науки існує багато визначень поняття особистості. На думку І.С. Кона це поняття позначає конкретного індивіда (особу) як суб'єкта діяльності в єдності його індивідуальних властивостей (одичичне) і соціальних ролей (загальне). Деякі інші психологи визначають особистість як людину, що є носієм певних якостей. При цьому їх думки щодо якостей, які є суттєвими, розрізняються. Наприклад, для К.К. Платонова – це свідомість, для В.М. М'ясищева – відношення; для Д.М. Узнадзе – це установка, для Л. І. Божович – позиції та мотиви. Однак, на нашу думку, найбільш розгорнутим є визначення поняття особистості у працях відомого українського психолога С.Д. Максименка. Особистість – це форма існування психіки людини, яка становить собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ [31,с.7]. Вивчаючи різні підходи до визначення особистості доходимо висновку, що це є стійка система соціально значущих рис людини, зумовлених її включеністю до системи суспільних відносин і сформованих у процесі спільної діяльності і спілкування з іншими людьми. Відомо, що формування особистості відбувається за допомогою власного досвіду і участі у соціальних контактах, в процесі яких індивід набуває якостей, необхідних для життєдіяльності у суспільстві.

Дослідження самореалізації як одного з аспектів розвитку особистості (а саме: розгортання її можливостей, потенцій, здібностей) є значущим для реалізації особистісно-орієнтованого підходу в сучасній освіті. У вітчизняній психології проблема особистісної самореалізації представлена концепціями Б.Г. Ананьєва, К. А. Альбуханової – Славської, І. Д. Беха, Л.І Божович, М.Й Боришевського, С. Д. Максименка, Т.М. Титаренко та ін. Процес самореалізації особистості розглядається ними як процес здійснення її потенційних можливостей., самопізнання і саморозвиток його учасників. Самореалізуватись – означає стати тією людиною, якою можна стати, коли досягається вершина потенціалу. Дослідження в галузі психології особистості свідчать про певні особливості потреби в самореалізації, а саме: самореалізація є вищою потребою особистості; вона є якісною характеристикою особистості; дана потреба актуалізує потенційні можливості особистості; вона має суперечливу потребу; потреба в самореалізації існує у варіанті «для інших», тобто носить соціальний характер; дана потреба підтримує внутрішній стан напруження індивіда; потреба в самореалізації це цінність; вона має постійний, безперервний характер; потреба в самореалізації сприяє розвитку особистості; потреба в самореалізації може бути цілеспрямовано сформована в процесі оволодіння тією чи іншою діяльністю. Потреба в самореалізації є джерелом

активності особистості, активність же визначає ті види діяльності, в яких дана потреба задовольняється. Зокрема, на зв'язок самореалізації з активністю особистості наголошував М.Й. Боришевський [7]. Самореалізація виступає «причиною самої себе» в тому розумінні, що є закономірним результатом внутрішньої активності суб'єкта. Зокрема, одним з основних видів активності особистості є комунікативна активність. Вона виявляється: зовні, як поведінка, вчинки особистості, що демонструють її ставлення до інших людей (зовнішня активність); внутрішня активність зумовлена потребами, інтересами, цілями особистості. Спілкування є комунікативною активністю за умови усвідомлення і розвинутої мотивів спілкування (потреба у товариській, потреба у дружбі і любові, потреба у визнанні, потреба у причетності до значущої референтної групи, мотив самоствердження). В процесі спілкування передається й засвоюється соціальний досвід, відбуваються зміни структури і сутності взаємодіючих суб'єктів, формується уся різноманітність людських індивідуальностей, відбувається соціалізація особистості.

Нерідко уявлення про самореалізацію пов'язане з самореалізацією дорослої людини у таких сферах, як професійна, освітня, сфера особистісного життя. Однак передумовою особистісної самореалізації дорослої людини є підлітковий вік. Розвиток особистості у цьому віці детермінує потреба самореалізації в навчальній діяльності, яка є головною діяльністю цього віку. Стержневим в структурі навчальної діяльності є мотиваційний компонент, який визначає ставлення до останньої. «Мотиви навчальної діяльності визначають її смисл для учня, його ставлення до навчання, а тому й енергію, старанність, з якою він учиться... і результати навчання...» [27]. Слід зазначити, що в підлітковому віці відбуваються значні зміни в мотиваційній структурі навчальної діяльності. Зауважимо, що мотиви, які спонукали до навчання в початкових класах (інтерес до перебування у школі та перших результатів учбової діяльності) вже задоволені. Дослідження мотиваційної сфери підлітків передбачають наявність в них наступних мотивів навчальної діяльності: учбово-пізнавальні мотиви (задоволення потреби в пізнанні, пізнавальний інтерес), соціально-ціннісні (активна громадська позиція, мотиви обов'язку та відповідальності), професійно-ціннісні мотиви (прагнення отримати освіту, бажання обрати майбутню професію), позиційні мотиви (бажання посісти певне місце в референтній групі (мова йдеться про групу однолітків)), комунікативні мотиви (задоволення потреби у спілкуванні в учбовій діяльності), мотиви самовиховання (бажання розвинути свої здібності і особистісні якості), ситуаційні мотиви (прагнення уникнути покарання від батьків, навчання з почуття обов'язку) [17]. Однією з умов самореалізації підлітків в навчальній діяльності є реалізація їх інтелектуального потенціалу. В мотивації учіння вони на перше місце ставлять прагнення до саморозвитку, який є необхідною умовою самореалізації. Зазначимо, що організація навчальної діяльності повинна сприяти посиленню мотивації учіння. Згідно з концепцією О.Н. Леонтьєва між структурою діяльності та будовою мотиваційної сфери людини існує взаємовідповідність. Зокрема, це стосується

самореалізації – діяльності розкриття своїх можливостей. Самореалізація і мотивація – це тісно взаємопов’язані і взаємообумовлені процеси. Зауважимо, що зниження мотивації учіння підлітків певним чином впливають на їх прагнення до самореалізації. Несформованість мотивів навчальної діяльності призводить до відсутності зусиль до реалізації себе в даній діяльності, до схильності діяти тільки під керівництвом вчителя. Низький рівень знань знижує інтерес учнів до їх подальшого самостійного отримання. Пошук шляхів підвищення мотивації учіння підлітків може стати однією з умов їх особистісної самореалізації. Одним з цих шляхів може стати позитивне підкріплення мотивації діяльності, на якому наголошував С.С. Занюк. Після виконання будь-якої діяльності людина отримує позитивне підкріплення у формі схвалення, позитивної оцінки, матеріальної винагороди та ін. Це сприяє появі почуття задоволення. Внаслідок чого утворюється зв’язок – «діяльність - задоволення», що призводить до бажання виконувати діяльність, яка позитивно підкріплюється [21]. Позитивне підкріплення вчителем мотивації учіння повинно відбуватися у різних формах, що сприятиме прагненню виконання учбової діяльності. Зокрема, це підкріплення наполегливості, спроби самостійно виконати складне завдання, прояву інтересу до процесу та змісту навчання, творчого підходу до виконання завдання (креативності), високих результатів навчання. Одним зі способів позитивного підкріплення може бути усвідомлення підлітками свого майбутнього, власної перспективи в подальшій професійній діяльності. Сформованість мотивації учіння в підлітків є суттєвим показником їх готовності до самореалізації, реалізації свого інтелектуального потенціалу [12, 18]. А саме, вміння реалізувати себе і свої предметні знання в різних ситуаціях, а не тільки в навчальній діяльності, наявність пізнавальної активності, здатність до рефлексії, сталість мотивів навчальної діяльності, спрямованість на розкриття своїх можливостей і здібностей, спрямованість на систематичне отримання нових знань, здатність до самостійної постановки учбових цілей та прояв вольових зусиль для їх досягнення.

Підлітковий вік це найважливіший етап розвитку особистості. Одним з новоутворень цього віку є розвиток самосвідомості. Потреба в усвідомленні себе є джерелом самореалізації особистості. У підлітків з’являється інтерес до себе як до особистості і потреба пізнання свого внутрішнього світу. Відомо, що внутрішній зміст “Я” – це відношення особи до інших людей, предметів навколишнього середовища та до самого себе. Тобто, усвідомлення себе це усвідомлення даної системи відносин, розуміння різниці між нею та іншими системами відносин (батьків, однолітків, дорослих). Процес пізнання підлітком самого себе нерідко супроводжується переживаннями як негативного так і позитивного характеру. Переживання негативного характеру є результатом інтеріоризації (засвоєння суджень і оцінок про себе з боку дорослих, іноді, негативних). Переживання позитивного характеру пов’язані з самореалізацією (спрямованістю підлітка на саморозвиток) [40]. Значущою сферою самореалізації підлітків виступає міжособистісне спілкування як провідна діяльність цього віку. Результати досліджень комунікативного розвитку

особистості свідчать про використання підлітками діалогічного виду спілкування. Одним зі способів відокремити власне “Я” від “Я” інших людей - є активна взаємодія з ними. За таких умов відбувається суб’єкт – суб’єктне спілкування (діалогічне спілкування), метою якого є взаємопізнання, а також, самопізнання і саморозвиток його учасників [37]. Діалогічне спілкування відбувається за умов сприйняття співрозмовниками один одного як неповторної індивідуальності. У вмінні спілкуватися з іншими людьми виявляється така особистісно-комунікативна якість людини як комунікативна здатність. Комунікативна здатність як загальне вміння спілкуватися вимагає від особистості володіння такими вміннями, як вміння здійснювати усну і письмову комунікацію, вміння сприймати і розуміти партнера зі спілкування. Комунікативна взаємодія між суб’єктами спілкування відбувається на основі усного мовлення. Дослідник психології усного мовлення І.О. Синиця зазначав, що воно є засобом передачі і прийому інформації, засобом і чинником розумового розвитку школярів. При цьому він наголошував, що не слід плутати елементарне побутове мовлення дітей з розвиненим усним мовленням [43,с7]. Основними формами усного висловлення думок і почуттів, які притаманні учням підліткового віку є монолог-розповідь і монолог-опис. Монолог-розповідь – ближчий до діалогу, ніж інші різновиди монологу. Він включає в себе пряму мову, наслідування учасників подій тощо. На думку І.О. Синиці, діалог є для підлітків найбільш звичайною формою усного мовлення. Вони не відчують у діалозі певних труднощів, з якими стикаються у монологічному та писемному мовленні. Діалогічне мовлення не вимагає від учнів самостійності мовної діяльності, яка їм бракує. При переказі твору учні підліткового віку передають діалоги максимально точно на відміну від описів. Усне діалогічне мовлення характеризується різним темпом перебігу: скоромовне (учні квапляться, перебивають один одного, нерідко повторюють вже сказане) і уповільнене (учні більше прислухаються один до одного, а, іноді, взагалі замовкають на певний час). Також характерним для нього є довільність (кожний новий вислів у діалозі обумовлений ситуацією і попередніми висловами), ситуативність (співрозмовники вже розуміють один одного тільки завдяки перебуванню в одній ситуації), підтриманість (співрозмовники впродовж діалогу міняються ролями, а також допомагають один одному) [43, с. 128]. Діалогічне мовлення в багатьох випадках імпровізоване (наступна фраза одного зі співрозмовників залежить від останньої фрази іншого) і недостатньо сплановане (планується в самому процесі діалогу). В діалогічному мовленні також використовується багато невербальних засобів комунікації. Вони замінюють окремі слова, словосполучення і навіть речення. Діалогічне мовлення не потребує відповідних умінь і навичок. Використання підлітками діалогічного виду спілкування сприяє їх особистісному розвитку.

У розв’язанні завдань експериментального етапу дослідження та при інтерпретації отриманих даних спиратимемося на визначення комунікативної здатності як спроможності до побудови суб’єкт – суб’єктних відносин, тобто, до діалогічного виду спілкування, що сприяє особистісному розвитку людини.



Комунікативна здатність як здатність до міжособистісної взаємодії є умовою особистісної самореалізації підлітків. Підлітковий вік є сензитивним для розвитку комунікативної здатності, оскільки в цьому віці відбувається становлення соціально-перцептивних та комунікативних якостей, значно розширюється коло спілкування.

Слід зазначити, що іншим способом відокремити власне “Я” від “Я” інших є взаємодія з ними, яка відбувається у формі протесту та негативізму. З огляду на це, особливої уваги заслуговує розгляд проблеми конфліктів у спілкуванні в підлітковому віці. Спілкування в підлітковому віці є засобом навчання і виховання, фактором формування і розвитку особистості підлітка. Порушення спілкування в процесі навчання негативно впливає на поведінку підлітка та на його ставлення до учбової діяльності, яка є предметом суспільної оцінки, а також визначає становище підлітка серед оточуючих його людей (Л. І. Божович). Нерідко конфлікти у спілкуванні підлітків зумовлені як їх віковими особливостями так і індивідуально-психологічними властивостями. Багаточисельні дослідження свідчать про те, що агресивна поведінка підлітків є однією з найважливіших причин конфліктів у спілкуванні. Треба зазначити, що агресивна поведінка підлітків, яка не пов'язана з порушенням правил і норм встановлених суспільством, відокремлюється від асоціальної поведінки. Часто агресивні прояви в поведінці підлітків виконують функцію адаптації в оточуючому середовищі. Також агресивна поведінка постає як спосіб задоволення потреби в спілкуванні [24, 44]. У підлітків, схильних до агресивної поведінки спостерігається низький рівень комунікативності (потреби у спілкуванні), відсутність навичок конструктивної взаємодії з оточуючими, які дають змогу розв'язувати конфлікти, не провокуючи при цьому бійок з небажаними наслідками, пасивність в спілкуванні нерідко є причиною конфліктних, нестійких взаємовідносин підлітків з оточуючими людьми. Як правило, однолітки уникають спілкування з агресивними дітьми, а дорослі карають за подібну поведінку, тим самим посилюючи прояв агресії в поведінці підлітка.

Згідно визначення поняття комунікативної здатності, виділяємо в її структурі наступні компоненти: мотиваційний компонент (спрямованість особистості, потреба у спілкуванні); вольовий компонент (здатність до самоконтролю у спілкуванні); поведінковий компонент (вміння розв'язувати конфліктні ситуації, вміння емоційно співпереживати) [11].

Мотиваційний компонент комунікативної здатності: потреба учнів у спілкуванні (потреба у спілкуванні як базова потреба людини до саморозвитку, самореалізації через діалог з іншими людьми [27]; домінуючий тип спрямованості особистості учнів. Потреба у спілкуванні є важливим компонентом спілкування як провідного виду діяльності. В процесі спілкування реалізуються різноманітні потреби особистості, які в сукупності створюють комплекс комунікативних потреб (потреба в емоційнім контакті з іншими людьми, потреба у мовному спілкуванні). Потреба у спілкуванні визначається як сукупність часткових комунікативних потреб, співвідношення яких

змінюється залежно від умов життя і виховання, а також від провідного виду діяльності. Зазначимо, що потреба у спілкуванні складається з двох протилежних за знаком комунікативних потреб, суть яких полягає у потребі людини допомагати, співпереживати іншим і потребі самої одержати допомогу, співчуття. Реалізація цих груп потреб суттєво впливає на процес міжособистісної взаємодії. Спілкування неодмінно присутнє в головних сферах людської діяльності (гра, учіння, професійна діяльність тощо). При цьому в кожній зі сфер спілкування має свою специфіку. В сфері міжособистісних стосунків спілкування є провідним видом діяльності. Спілкування є необхідною умовою виконання іншого виду діяльності (наприклад, гра в молодшому віці). Спілкування є важливою складовою людського життя. [22, с.76-78]. В кожній із сфер діяльності спілкування має свій набір комунікативних потреб. Г.Я. Розен виокремлює наступні групи комунікативних потреб: потреба у співробітництві, кооперації, співпраці; потреба у лідерстві, керівництві; потреба в обміні інформацією, знаннями; потреба у самовираженні, самоствердженні, самореалізації. На думку автора, перші три групи потреб реалізуються в діяльності спілкування, яке супроводжує інші види діяльності. Лише четверта група реалізується у спілкуванні як в провідному виду діяльності [22]. Отже, задоволення підлітками потреби у самоствердженні та самореалізації відбувається у спілкуванні як провідному виду діяльності цього вікового періоду. Потреба у спілкуванні в підлітковому віці складається з наступних компонентів: пізнавальний (спілкування являє собою специфічний канал інформації, яку не завжди розповсюджують батьки. Зокрема, інформацію про міжстатеві відносини, підлітки отримують у процесі спілкування з однолітками); поведінковий (спілкування з однолітками сприяє засвоєнню навичок соціальної взаємодії); емоційний (спілкування з однолітками це специфічний вид емоційного контакту. Усвідомлення належності до групи сприяє розвитку у підлітка почуття незалежності від батьків. Повага з боку однолітків робить його більше впевненим у собі, дає йому відчуття емоційного задоволення).

Спрямованість особистості - система мотивів, зумовлена домінуючими потребами, інтересами, схильностями, яка визначає її діяльність та поведінку (Б. Бас). Виявляються наступні спрямованості: спрямованість на себе, своє «Я»; спрямованість на спілкування; спрямованість на справу. Спрямованість на своє «Я» (егоїстична спрямованість) означає спрямованість на задоволення особистих інтересів, потреб, безвідносно до інтересів оточуючих людей та мети спільної діяльності. Спрямованість на спілкування передбачає встановлення комунікативного контакту, позитивних емоційних стосунків з іншими людьми, орієнтацію на спільні дії. Спрямованість на справу мотивується встановленням контакту з метою ділового співробітництва. Ділова спрямованість характеризується здатністю людини

Вольовий компонент: здатність до самоконтролю у спілкуванні. Вольовий компонент комунікативної здатності передбачає здатність учасників міжособистісної взаємодії до самоконтролю у спілкуванні.

Поведінковий компонент: вивчення стратегії поведінки в учнів у ситуації конфлікту: (конкуренція, пристосування, компроміс, співробітництво, уникання); рівень розвитку емпатії. Поведінковий компонент характеризується здатністю до співпереживання. Співпереживання є важливим елементом спілкування. Уміння співпереживати це набута якість, міра емоційного розвитку особистості. В багатьох випадках успіх спілкування, реалізація комунікативної потреби залежать від того, наскільки розвинуте співпереживання. Вміння залагоджувати чи уникати конфлікт.

Експериментальне дослідження здійснювалося за таким напрямком: мотиваційний компонент: методика діагностування спрямованості особистості «Орієнтаційна анкета» Б. Басса, адаптована І.М. Пейсаховим (виявляються наступні спрямованості: спрямованість на себе, своє «Я»; спрямованість на спілкування; спрямованість на справу); опитувальник «Потреба у спілкуванні» за Ю.М. Орловим (отримані бали свідчать про дуже низьку потребу у спілкуванні, низьку, середню, високу та дуже високу). Слід зазначити, що при інтерпретації результатів опитувальника потребу у спілкуванні необхідно розглядати не просто як бажання спілкуватися з іншими людьми, а як мотиваційну складову спілкування. Вольовий компонент: методика діагностики самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера (виявляється три рівні комунікативного контролю: високий, середній та низький). Поведінковий компонент: методика «Оцінка способів реагування у конфлікті» К. Томаса (адаптований варіант Н.В. Гришиної (вивчення стилей поведінки в конфліктній ситуації: (конкуренція, пристосування, компроміс, співробітництво, уникання)); методика «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» ( за І.М. Юсуповим) [9]. Експериментальну вибірку склали учні 7-х класів у кількості 62 чоловік. Дані проведеного дослідження свідчать про те, що 77% учнів мають дуже низьку потребу у спілкуванні, 23% учнів – низьку потребу у спілкуванні. 48% вибірки мають спрямованість на спілкування. Спрямованість учня на спілкування характеризується потребою у спілкуванні з метою встановлення емоційних відносин з оточуючими, орієнтація на спільну діяльність. Проте слід зазначити, що спрямованість на міжособистісну взаємодію іноді перешкоджає позитивному виконанню окремих навчальних завдань. Серед способів регулювання конфліктів 53% учнів даної вибірки обирають співробітництво (пошук рішення, яке б задовольняло інтереси обох сторін). В них високий комунікативний контроль, що означає вміння слідкувати за собою та управляти своїми емоційними проявами; співчутливість та вміння швидко встановлювати контакти свідчать про наявність в учнів високого рівня розвитку емпатії. 34% учнів цієї вибірки серед способів регулювання конфліктів обирають компроміс (регулювання шляхом взаємних поступок). В них середній комунікативний контроль (відкритість до спілкування, щирість стосунків з оточуючими, вміння враховувати їх інтереси, стриманість емоційних проявів.) та середній рівень розвитку емпатії (стриманість емоційних почуттів перешкоджає встановленню ширих взаємин з оточуючими). 13% учнів обирають конкуренцію як спосіб регулювання конфлікту (задоволення власних інтересів всупереч інтересам

інших). В таких учнів низький комунікативний контроль та низький рівень розвитку емпатії. Вони мають труднощі у встановленні контактів з оточуючими внаслідок не співвідношення своєї поведінки з поведінкою інших.

33% вибірки мають спрямованість на справу. Спрямованість учня на справу означає його прагнення до спілкування в процесі спільної діяльності, але не заради спілкування як такого, а з метою найліпшого виконання учбового завдання. Серед способів регулювання конфліктів 15% вибірки учнів обирають компроміс. В них спостерігається середній комунікативний контроль та середній рівень розвитку емпатії. Стриманість в емоційних проявах іноді заважає встановленню щирих взаємин з іншими. 10% учнів обирають пристосування (відсутність прагнення відстоювати свої інтереси). Мають середній комунікативний контроль та середній рівень розвитку емпатії. 75% учнів обирають співробітництво. Мають високий комунікативний контроль та середній рівень розвитку емпатії. Спостерігається вміння учнів управляти проявом своїх емоцій.

19% вибірки мають спрямованість на себе. Домінування у учня спрямованості на своє «Я» означає, що його спілкування орієнтовано на задоволення власних потреб і інтересів безвідносно до інтересів інших людей та мети спільної діяльності. Спрямованість на себе пов'язана зі схильністю до конкуренції, з недостатнім самоконтролем. Це підтверджується отриманими в ході дослідження даними. Серед способів регулювання конфліктів 67% учнів обирають конкуренцію (прагнення задовольнити власні інтереси всупереч іншим). В них спостерігається середній комунікативний контроль, який характеризується відкритістю до спілкування, щирістю стосунків з оточуючими, вмінням враховувати їх інтереси. Стриманість емоційних проявів зумовлена середнім рівнем розвитку емпатії. 8% учнів обирають уникання (відсутність прагнення як до конкуренції так і до співпраці). Низький комунікативний контроль характеризується імпульсивністю у спілкуванні, труднощами в зміні поведінки в залежності від ситуації спілкування. Низький рівень розвитку емпатії вказує на труднощі встановлення емоційних контактів. Учні не завжди здатні співвідносити свою поведінку із поведінкою інших людей. 25% учнів обирають співробітництво (прагнення задовольнити як власні інтереси так і інтереси інших, тобто, пошук альтернативи). Їх високий комунікативний контроль характеризується вмінням керувати проявом своїх емоцій, гнучкістю реагування на зміни ситуацій, вмінням постійно слідкувати за собою. Разом із тим в них спостерігаються певні труднощі у спонтанності самовираження, також їм не подобаються непередбачувані ситуації.

Доходимо висновку, що низька потреба у спілкуванні у більшості підлітків при їх спрямованості на спілкування може бути наслідком не сформованості в них окремих компонентів комунікативної здатності.

Результати експериментального дослідження свідчать, що процес формування комунікативної здатності певним чином залежить від взаємозв'язків між її структурними компонентами.

Оскільки предметом нашого дослідження є формування комунікативної здатності, то для нас важливо було дослідити рівень розвитку показників її структурних компонентів.

Як бачимо, дуже низькі та низькі бали отримав такий важливий показник мотиваційного компоненту комунікативної здатності як потреба у спілкуванні. Згідно опитувальника потреба у спілкуванні мотивована потребою у пізнанні іншого та у самопізнанні. Отже, в підлітків практично відсутній мотив взаємопізнання, а також самопізнання, що значно знижує їх спроможність до побудови суб'єкт – суб'єктних відносин (діалогічного виду спілкування). Нагадаємо, що саме взаємопізнання, самопізнання і саморозвиток є метою діалогічного спілкування. Власні спостереження, узагальнення отриманих іншими дослідниками результатів вивчення організації навчального процесу у школі дають підставу стверджувати, що психолого-педагогічна взаємодія у структурі взаємовідносин «вчитель-учень», «учень-учень» переважно здійснюється на рівні “суб'єкт - об'єктних” відносин. Це відбувається, коли один з партнерів по спілкуванню сприймає іншого як пасивну особу. Комунікативна здатність формується в процесі спілкування, розвивається в міжособистісних стосунках. Мотиваційна сторона спілкування характеризується наявністю потреби у спілкуванні в підлітків, в тому числі у спілкуванні в процесі учбової діяльності, потреби самовираження в процесі спілкування. Характер міжособистісних взаємовідносин підлітка з однолітками багато в чому визначає тенденції його особистісного розвитку і поведінки. Актуалізація потреби в спілкуванні з однолітками, перехід на якісно новий рівень взаємовідносин з дорослими, прагнення до самореалізації та самоствердження створює передумови для формування в підлітків комунікативної здатності. Психологічні дослідження доводять, що значний резерв у формуванні комунікативної здатності закладено в самій особистості, в її потенціях, у вмінні індивіда пізнавати самого себе. Саме тому важливо й необхідно здійснювати індивідуальний підхід до кожного учня, проводити інтенсивну роботу з профілактики, виявлення та подолання окремих явищ комунікативної некомпетентності серед учнівського колективу.

Однією з основних передумов формування комунікативної здатності є наявність спрямованості на спілкування, яка детермінує реалізацію особистістю її комунікативних можливостей, на що вказали 48 % респондентів.

33% вибірки мають спрямованість на справу. Спрямованість учня на справу означає його прагнення до спілкування в процесі спільної діяльності, але не заради спілкування як такого, а з метою найліпшого виконання учбового завдання. З огляду на це взаємини з вчителем мають велике значення для формування мотиву спілкування в процесі учіння. Зокрема, у системі «вчитель-учень» вчитель повинен не тільки цілеспрямовано розвивати учня, а і сам бути відкритим новому досвіду, новим знанням. Вчитель, який створює оптимальні умови для розвитку інтелектуального потенціалу кожного учня при цьому сам захоплений пізнанням природи, людини, суспільства і здатен залучити до цього своїх учнів. Тобто, мається на увазі особистісно-розвивальний підхід до

навчання. Вміння встановити контакт з учнями є показником наявності у вчителя педагогічного такту. Однак педагогічний такт, безперечно, пов'язаний і з іншими якостями вчителя. Його індивідуально-особистісні риси, певним чином, впливають на процес навчання. Зокрема, ворожість (необгрунтована критика на адресу підлітків, повчальні інтонації у голосі) та агресивність (грубощі, погрози) вчителя сприяють появі в підлітків негативного емоційного ставлення до навчання. Значний вплив на поведінку підлітків в процесі навчальної діяльності має стиль викладання. Зауважимо, що авторитарний стиль викладання викликає в одних учнях ворожість і агресивність, а в інших – пасивність та байдужість до навчання. Отже, педагогічний такт вчителя відіграє важливу роль у організації навчально-виховного процесу [43]. С.Д.Максименко і Т.Д. Щербан, у своїй спільній роботі, зазначають, що розуміння вчителем психології своїх учнів, врахування їх особливостей в етиці власної поведінки є показником їх педагогічних здібностей та методичної майстерності [33].

Аналіз результатів дослідження свідчить, що формування комунікативної здатності підлітків у значній мірі зумовлюється рівнем розвитку її вольового компоненту. Процес міжособистісної взаємодії вимагає наявності таких вольових якостей як витримка, терпіння, ініціативність у спілкуванні. Самоконтроль у спілкуванні є важливою соціально-психологічною характеристикою особистості, що визначає ступінь незалежності, самостійності і активності людини в побудові діалогічного спілкування, розвитку почуття особистої відповідальності за його успіх. Наслідком несформованості вольового компоненту комунікативної здатності може бути емоційне напруження під час спілкування, втрата співрозмовниками самоконтролю у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Успішне формування комунікативної здатності як спроможності до побудови суб'єкт – суб'єктних відносин, вимагає особливого розвитку емоційної сфери. Одним з показників поведінкового компоненту комунікативної здатності підлітка є емпатія, яка проявляється в емоційному проникненні в сутність співрозмовника, в зацікавленому, доброзичливому ставленні до нього. Емпатія забезпечує здатність до співпереживання, можливість емоційно сприймати й розуміти іншу людину, проникати в її внутрішній світ. Учні, які мають високий рівень розвитку емпатії емоційно чуйні, швидко встановлюють контакти. В ситуації конфлікту обирають компроміс як спосіб його вирішення. Віддають перевагу праці з людьми, ніж поодинці (спрямованість особистості). Учні з середнім рівнем тримають виявлення своїх емоцій під контролем, уважні до співрозмовника. Внаслідок відсутності розкнутості почуттів мають певні труднощі у встановленні взаємин співробітництва з іншими. Учні з низьким рівнем мають певні труднощі у встановленні контактів з оточуючими.

Спілкування є головною детермінантою емоційного життя людини. Однією з особливостей підліткового віку є пошук емоційних контактів серед однолітків. Тому важливо звернути увагу на набуття підлітками досвіду емоційних стосунків з оточуючими людьми. Розвиток емоційних контактів в

цьому віці суттєво впливає на прояв особистісних можливостей людини в подальшому. Низький рівень комунікативності (потреби у спілкуванні) в поєднанні з спрямованістю на встановлення емоційних стосунків свідчить про те, що відносини з оточуючими людьми будуються підлітками за принципом «подобається – не подобається». Прагнення підлітків до соціальних контактів при відсутності спрямованість на щирі емоційні стосунки з оточуючими пов'язано з реалізацією потреби в самореалізації, яка характерна для підліткового віку. Вміння розуміти психологічні особливості іншої людини і враховувати їх у спілкуванні відіграє важливу роль, оскільки без необхідного рівня розвитку цих здібностей і вмінь людина просто не може досягнути належного рівня комунікативної компетентності. Іншим показником поведінкового компоненту комунікативної здатності підлітка є стратегії поведінки у ситуації конфлікту (конкуренція, пристосування, компроміс, співробітництво, уникання). Метою формування цього компоненту є можливість постійного вдосконалення учнем комунікативної здатності шляхом аналізу конкретних стратегій поведінки під час спілкування з іншими людьми, зокрема в ситуаціях конфлікту. Кожна з стратегій здатна забезпечити оптимальне вирішення проблеми залежно від наявної ситуації взаємодії. Конкуренція супроводжується суперництвом партнерів спілкування. Однак ефективність її застосування можлива в деяких ситуаціях конфлікту. А саме, коли один з учасників конфлікту здатен на вольові рішення; коли відсутня спрямованість на співробітництво. Пристосування супроводжується поступками інтересів одного з партнерів спілкування. Застосовується, коли для одного з учасників конфлікту результат справи не важливий, як для іншого; коли один з учасників відчуває владність іншого. Компроміс супроводжується спільним вирішенням проблеми. Застосовується, коли обидва учасники погоджуються, що інші стратегії неефективні. Уникання супроводжується ухилянням одного з учасників від взаємодії з іншим з метою вирішення проблеми. Доцільно застосування при занадто напружених стосунках, для необхідності їх послаблення. Співробітництво супроводжується виробленням найефективнішої стратегії, вирішення проблеми. Слід зазначити, що її застосування відповідає сформованості у підлітка здатності до побудови діалогічного спілкування, заснованого на визнанні партнера як цінності.

На підставі результатів експериментального дослідження, з метою оптимізації міжособистісної взаємодії підлітків (їх спроможності до побудови суб'єкт - суб'єктних відносин), була розроблена система формувальних впливів. Застосування її вчителем в навчально-виховній роботі сприятиме реалізації учнями своїх вікових потенцій, комунікативному розвитку та самореалізації в головних сферах діяльності (учіння та спілкування). Система прийомів, спрямованих на формування комунікативної здатності у учнів підліткового віку повинна враховувати взаємозв'язок між її структурними компонентами.

Мотиваційний компонент у структурі комунікативної здатності є найбільш важливим, тому підлягає цілеспрямованому формуванню.

Спроможність до побудови суб'єкт – суб'єктних відносин передбачає наявність потреби у спілкуванні як потреби у пізнанні інших людей та самопізнанні. Спрямованість особистості детермінує її ставлення до свого «Я», до справи, до взаємодії в процесі побудови діалогу. Усвідомлення учнями своїх комунікативних потреб і оцінка наявності чи відсутності особистісних якостей, необхідних для успішного спілкування. Узагальнення наукової літератури та результати експериментального дослідження дає можливість виокремити наступні мотиви до формування комунікативної здатності у підлітків: потреба в пізнанні; потреба в самопізнанні і самоствердженні; альтруїстичні (соціальні) мотиви.

Формування вольовий компоненту комунікативної здатності передбачає наявність в учня як, суб'єкта спілкування, вміння контролювати і регулювати власну поведінку в процесі взаємодії.

Формування поведінкового компоненту передбачає розвиток перцептивних, емпатійних, інтерактивних вмінь та навичок учнів, вироблення пластичного стилю взаємодії з оточуючими. Слід зазначити, що формування комунікативної здатності в підлітковому віці передбачає врахування наявності в підлітків потягу до стихійно-групового спілкування. По-перше, спілкування являє собою специфічний канал інформації. По-друге, у ході спільної діяльності з однолітками підліток набуває навичок соціальної взаємодії, що сприяє розвитку його комунікативної сфери. По-третє, спілкування з однолітками є специфічним видом емоційного контакту.

Формування здатності до спілкування (комунікативної здатності) може бути засобом профілактики агресивної поведінки в підлітковому віці. На нашу думку використання психологічного тренінгу може бути ефективним засобом формування комунікативної здатності.

Крім того, ми вважаємо, що необхідною умовою формування комунікативної здатності у підлітків є розуміння ними значення спілкування та власних комунікативних можливостей для самореалізації в сфері міжособистісного спілкування та, в учінні. Умовою формування в підлітковому віці комунікативної здатності у всіх сферах соціального буття є розробка психологічних знань про механізми і фактори такого формування.

Комунікативна здатність формується в процесі спілкування, розвивається в міжособистісних стосунках. Характер міжособистісних взаємовідносин підлітка з однолітками в багато чому визначає тенденції його особистісного розвитку і поведінки. Сфера стосунків з однолітками є найбільш значущою для підлітків. Деформація стосунків у цій сфері зумовлює порушення всієї системи стосунків підлітка. В свою чергу, порушення стосунків знижує рівень соціальної адаптованості підлітка, викривляє сприймання соціальних впливів, що призводить до відхилень у розвитку особистості підлітка.



## Список використаних джерел

1. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.- 384 с.
2. Андрієвська В. В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн. для вчителя / За ред. Г.О. Балла, О.В. Киричука, Р.М. Шамелашвілі. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
3. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1994. - № 2. – С. 3-11.
4. Балл Г.О. Психологічні засади становлення гуманістично орієнтованої освіти (концепція комплексного дослідження) // Актуальні проблеми психології: Наукові записки інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 29-36.
5. Батаршев А.В. Психодіагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные свойства личности. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
6. Бех І.Д. Особистісно-зорієтоване виховання: Наук.-метод. посібник / Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1998. – 204 с.
7. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. - № 3. – С. 26-33.
8. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 2008. - №2- с. 49-57.
9. Бучма В.В. Дослідження структури комунікативної здатності підлітків як умови їх особистісної самореалізації //Збірник матеріалів круглого столу: «Психологічні засади забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів». – Кривий Ріг, 2017. – с. 34-39.
10. Бучма В.В. І.О. Синиця про вплив педагогічного такту на ставлення підлітків до навчальної діяльності // Круглий стіл присвячений науковій творчості відомого українського психолога І.О. Синиці.. – К., 2014. – с 12-13.
11. Бучма В.В. Міжособистісне спілкування як сфера самореалізації особистості в підлітковому віці //ІІІ Міжнародна науково-практична конференція «Генеза буття особистості» . – К., 2017. – 254с.
12. Бучма В.В. Умови самореалізації підлітків в учбовій діяльності //ІІІ Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К., 2015. – Ч 2. – с. 146-149.
13. Быкова О.Н. Критерии оценки самореализации // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка . – К., 2012. – Том. X. – Вип. 22. – С.27-36.

14. Вивчення особистості підлітка / за ред. Дригус М.Т., - К.: Інститут психології АПН України, 1994. – 128 с.
15. Волошина Н.В. Особенности коммуникативных способностей личности// Психолого-педагогична наука і суспільна ідеологія: Матеріали методичного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. – К.: Гнозис, 1998. – С. 301-305.
16. Гурова О.В. До питання про психологічні виміри насилля //Збірник матеріалів круглого столу: «Психологічні засади забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів». – Кривий Ріг, 2017. – с. 59-61.
17. Дзюбка Л.В. Особливості навчальної мотивації як складової само детермінації підлітків //Психологічні чинники само детермінації особистості в освітньому просторі: Колективна монографія. – Кіровоград: 2013. – с. 314 - 335.
18. Дзюбка Л.В. Особливості становлення діяльній самореалізації підлітків у освітньому просторі //III Міжнародна науково-практична конференція «Гене́за буття особистості» . – К., 2017. – 254с.
19. Дзюбка Л.В. Особливості становлення діяльній самореалізації підлітків у освітньому просторі //III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К., 2015. – Ч 2. – с. 106-110.
20. Заброцький М.М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – 100 с.
21. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня. – К.: Плавник, 2004. – 96 с.
22. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности. – К., 1982 – 114с.
23. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
24. Іванова В.В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків // Практична психологія та соціальна робота. - № 5. – 2000, с 14-16.
25. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 136 с.
26. Кесьян Т.В. Процес саморозвитку особистості в сучасному освітньому просторі//III Міжнародна науково-практична конференція «Гене́за буття особистості» . – К., 2017. – 254с.
27. Корняка О.М. Психологія комунікативної культури школяра. – К., 2006. – 336.
28. Коропецька О.М. Психолого-педагогічні умови ефективного міжособистісного спілкування вчителя і підлітка: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 1997. – 16 с.
29. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 289.
30. Краткий словарь системы психологических понятий / Под ред. К.К. Платонова. – М.: Высш. школа, 1984. - 175 с.

31. Куницына В.Н. Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.: ил.
32. Максименко С.Д. Теоретичні основи психології особистості // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агенство”, 2007. – Том. X, Вип.2. – 678 с.
33. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посібник для студентів пед. вузів. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 105 с.
34. Максимова Р.А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности: Автореф. дисс. .... канд. психол. наук. – Ленинград, 1981. – 24 с.
35. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Психология образования. - 608 с.
36. Орбан Л.Е. Виховний потенціал етнічної психології // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 1996. – Вип. 1. – Ч. 1. – С. 3-11.
37. Орбан-Лембрик Л.Є. Соціальна психологія: Посібник.- К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
38. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512с.
39. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216с.
40. Психодіагностика в службі зайнятості. Методичний посібник. К., 1998. – 132 с.
41. Рабочая книга школьного психолога / Под. ред. И.В. Дубровиной. – М., 1991. – 303с.
42. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. / Общ. Ред. и вступ. ст. Л.А. Петровской. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
43. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. – К., Рад школа, 1981. – 319 с. – (Пед. б-ка).
44. Синиця І.О. Психологія усного мовлення. – К., Рад. Школа, 1974. – 206с.
45. Терещенко Л.А. Причини виникнення асоціальної поведінки підлітка // Круглий стіл присвячений науковій творчості відомого українського психолога І.О. Синиці.. – К., 2013. – с. 31-33.
46. Терещенко Л.А. Психологічні особливості саморозвитку особистості // Круглий стіл присвячений науковій творчості відомого українського психолога І.О. Синиці.. – К., 2014. – с. 63-64.
47. Терещенко Л.А. Самодетермінація як чинник подолання невротичних проявів молодших підлітків // Психологічні чинники само детермінації особистості в освітньому просторі: Колективна монографія. – Кіровоград: 2013. – с. 280-314.

48. Терещенко Л.А. Психологічні особливості само детермінації як чинника невротичних розладів у підлітків // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка . – К., 2012. – Том. X. – Вип. 22. – С. 705-714.

49. Шатирко Л.О. Гуманістичні традиції української психологічної думки в працях І.О. Синиці // Круглий стіл присвячений науковій творчості відомого українського психолога І.О. Синиці.. – К., 2012. – с. 66-67.

50. Shroeder H., Vorweg V. Sozialy Kompetenz als zielgrosse fur personlichkeitstruktur und Verhaltens – modification // Zum psuchologischen personlichkeitsforschung. – Berlin, 1978. – S.48-53.

## МОТИВАЦІЙНА ОСНОВА ДІЯЛЬНІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що значна увага у процесі підготовки майбутнього фахівця протягом навчання повинна приділятися процесу створення сприятливого освітнього простору для кожного суб'єкта навчальної діяльності, що в свою чергу забезпечить значну активізацію внутрішньо-особистих ресурсів, адаптацію до сучасних умов навчання та професійного розвитку, активності, гармонійного розвитку та формуванню здатності суб'єкта майбутньої професійної діяльності до продуктивно-творчого мислення. Навчально-пізнавальна діяльність підлітків починає визначатися мотивами спрямованими на реалізацію майбутнього, усвідомлення своєї життєвої перспективи, професійних намірів та самовизначення. Формування у них стійкої навчальної мотивації, інтересу до обраної професії виступає психологічною умовою успішності професійної підготовки студентів і може слугувати компенсаторним чинником у випадку недостатньо високого рівня розвитку спеціальних здібностей.

Взаємозв'язок сприйняття потоку інформації та пізнавальної діяльності яка повинна перейти у внутрішню стійку систему знань, що слугує розвитком і самореалізацією особистості у подальшому житті. Молодіжне середовище виокремлює освіту та здобуття професії як обов'язкові умови самореалізації особистості, але освітній потенціал молоді не реалізується належною мірою через невідповідність між системою освіти та потребами ринку праці. Основою психологічної готовності до професійної діяльності є особистісне зростання майбутнього фахівця, що передбачає не лише розвиток, а й прагнення розкрити власний ресурс та готовність змінюватись відповідно до стадій формування професійної ідентичності. Протягом навчання майбутній фахівець набуває ґрунтовну освітню підготовку за фахом, розкриває творче і критичне мислення, визначає ступінь готовності до вибору з альтернативних можливостей, визначає свій освітній вектор професійного становлення, задовольняє потребу в розвитку своєї компетентності як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Ознаками сформованості відповідальності у студентів визначено: особистісно-професійна мотивація прийняття обов'язків, розуміння змісту обов'язків студента та фахівця, їх морального аспекту, значущість для саморозвитку та професійного розвитку; самостійне ухвалення відповідального рішення та організація його виконання щодо поставленої мети; прояв емоційного ставлення до виконання обов'язків у навчально-професійній діяльності.

З точки зору вчених, студенти, з сильно вираженим прагненням до досягнення успіхів, домагаються в житті набагато більшого, ніж ті, у яких така мотивація слабка, або відсутня. Мотивація досягнення спрямована на певний кінцевий результат, який отримується завдяки власним здібностям особистості, а саме: на досягнення успіху або уникнення невдачі. Мотивація досягнення,

таким чином, орієнтована на мету. Самореалізація особистості підлітка є продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи загальнозначущих цінностей, внаслідок чого розкривається культурні та соціально – психологічні характеристики самої особистості та її потенційних можливостей.

На основі аналізу праць З. Крижановської, Л. Рибалко структуру професійної самореалізації учнів старших класів подано як мету, завдання, потреби, мотиви самореалізації, установку на само здійснення, а також конкретні дії: самопізнання (самоаналізу, самоідентифікації), само актуалізації (активізація внутрішнього потенціалу, розкриття власної «Я-концепції»), самореалізація на основі виявлених потенційних сил (передбачення, впорядкування власних сил та спрямування їх на максимально повне розкриття у професійній діяльності), самовдосконалення, саморозвиток (поступовий рух і позитивна динаміка виявлення внутрішніх сил людини, що призводить до розквіту власних здібностей); результат професійної самореалізації особистості як новий продукт професійної діяльності. Професійна самореалізація – це розвинена професійна самосвідомість, педагогічна спрямованість, сформовані професійно-педагогічні знання й уміння, навички на творчому рівні, високий ступінь емоційної стійкості та самоконтролю[27].

Аналіз наукової психологічної літератури показує недостатню розробленість таких питань як можливості розвитку особистісних якостей, детермінуючи успішність протікання процесу професійного самовизначення особистості, особливостей впливу на ефективність учбової і професійної діяльності, яку виконує індивід, а також створення ефективних методів і технологій підсилення і оптимізації професійного самовизначення на етапі професійної підготовки. Організація і формування успішної професійної діяльності особистості та її вдосконалення є пріоритетними напрямками сучасних наукових досліджень. Вагомий внесок у розв'язання зазначених проблем зробили відомі науковці (Л.Виготський, С.Гончаренко, І. Зязюн, Г.Костюк, О.Леонтьєв, І.Надольний та ін.).

Розглядаючи освітнє середовище як систему соціальних ролей, то в основі професійного становлення майбутнього фахівця лежить самоідентифікація з професією, яка розглядається як провідний компонент професійної підготовки. При цьому професійна ідентичність майбутнього фахівця має відповідати вимогам гнучкості та здатності до змінювання освітнього середовища. На думку Е. Еріксона, сенситивним для формування професійної ідентичності є період навчання у вищому навчальному закладі[33].

Навчально-виховний процес у ВНЗ повинен спрямовувати на формування професійної ідентичності, в основі якої лежать певні складові особистості, наприклад, прагнення до особистого зростання, професійна свідомість, креативність, адаптивність. Основою формування даних характеристик є здатність майбутніх фахівців відповідально ставитись до особистісного змінювання, професійної моделі поведінки, здатності ухвалювати рішення та нести професійну відповідальність в нестандартних умовах протягом навчання. Навчальна діяльність студента, на відміну від учня школяра є професійно

спрямованою, оскільки передбачає оволодіння способом і досвідом професійного вирішення тих практичних завдань, з якими доведеться зіштовхнутися в майбутньому, оволодіння професійним мисленням і творчістю. Формування у них стійкої навчальної мотивації, інтересу до обраної професії виступає психологічною умовою успішності професійної підготовки студентів і може слугувати компенсаторним чинником у випадку недостатнього високого рівня розвитку спеціальних здібностей. Мотивації досягнення успіху і відповідно уникнення невдач є важливими і відносно незалежними видами людської мотивації, вони багато в чому визначають спрямованість особистості і її поведінку в суспільстві. Самореалізація особистості підлітка є продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи загальнозначущих цінностей, внаслідок чого розкривається культурні та соціально – психологічні характеристики самої особистості та її потенційних можливостей.

Одним з головних завдань цього віку є досягнення самостійності. Невміння підлітка самостійно вирішувати конфлікт між триваючою залежністю від старих, новими потребами і перевагами пов'язаними із самостійністю призводить до багатьох проблем. Отримати справжню самостійність не так легко. Дорослі, з одного боку, спонукають його до самостійності, а з іншого заохочують його залежність, що призводить до конфліктів і нестійкої поведінки підлітка. Поведінка батьків та їх ставлення до дітей в значній мірі визначають, наскільки легко підліток опанує різні навички, отримає самостійність, впевненість у своїх силах. Діяльнісна самореалізація підлітка - це усвідомлюваний і суб'єктивно значущий процес розкриття особистістю своїх здібностей і можливостей у діяльності та відносинах. Самореалізація - це необхідна умова розвитку окремої особистості, ця потреба в реалізації накопичених сил найбільш актуальна в підлітковому віці. Самореалізація – це не тільки процес але і результат. Людина, що змогла себе реалізувати в житті – відбулася. Якщо прагнення до самореалізації стає провідним мотивом, не тільки проявляється у відчуттях, але і формує деякі властивості особистості, які супроводжують їх усе життя.

Розуміння мотиву як системного, інтегративного психологічного утворення підтверджується його складно-структурованою ієрархічною та лінійною будовою, багатофакторною детермінацією поведінки та діяльності особистості. Формування мотиваційної сфери особистості – це теж саме, що формування самої особистості. В процесі онтогенезу з'являються нові особистісні утворення які перетворюють процес мотивації у більш складний і структурований. У цей час відбувається зміна домінуючих потреб, цінностей, інтересів, що спонукає до активності і здобуття нових знань, вмінь і навичок та реалізацію потреби у самопізнанні і самооцінці. Основною спрямованістю на саморозвиток є природна потреба у самореалізації, яка є не тільки джерелом розвитку особистості але і надає віри у власні сили. Самореалізація особистості є важливим показником її життєвої активності, у професійній сфері, детермінантою самореалізації виступає саморозвиток особистості. В

загальному вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і ствердження свого особистісного шляху в цьому світі, своїх цінностей і смислу свого існування в кожен момент часу. Вважається, що самореалізація можлива тільки тоді, коли в людини є сильний спонукальний мотив для особистісного зростання.

Дослідження проблеми самореалізації особистості висвітлювалися у роботах психологів - класиків гуманістичного напрямку – К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта та ін. Всі концепції психологів гуманістичного напрямку стосуються феномену самореалізації людини в основі якого лежать потреби особистісного росту, розвитку й самовдосконалення. Термін «самореалізація» є синонімом термінів « реалізація своїх можливостей », « самоактуалізація » всі вони описують близькі явища: повну реалізацію наших справжніх можливостей (К. Хорні), внутрішню активну тенденцію розвитку себе (Ф. Перлз), прагнення людини до найбільш повного виявлення й розвитку своїх можливостей і здібностей (К. Роджерс), прагнення до самоактуалізації (А. Маслоу).

Відомо, що в основі мотивації, тобто спонукань особистості лежать потреби. Потреби різноманітні, але саме вони формують зовнішню та внутрішню мотивацію, яка сприяє або гальмує процес творчого розвитку особистості. Поняття “зовнішня мотивація” використовується для описання різного типу прагнень, стимулюючих виконання діяльності не заради неї самої, а заради винагород, які дає досягнення високого результату в ній. Обдаровані особистості відрізняються такими особистісними та мотиваційними характеристиками як любов до процесу пізнання (висока допитливість), цілеспрямованість, особлива завзятість у досягненні поставленої мети, переконаність у власній ефективності, прагнення до незалежності.

Мотивація – це необхідна умова для розгортання актуальної розумової діяльності. Говорячи про зовнішню (неспецифічну) мотивацію, мають на увазі, що пізнавальне завдання вирішується заради досягнення цілей, не пов'язаних з пізнанням об'єкту. Але те ж саме завдання може вирішуватися і на основі внутрішніх мотивів. Розподілення на внутрішні та зовнішні мотиви розумової діяльності дуже умовно. У структурі полімотивованої діяльності значущість окремих мотивів може бути різною, і пізнавальні мотиви, які актуалізуються в ході вирішення завдань, можуть займати другорядне місце.

Мотивація досягнення, містить в собі дві протилежні тенденції: мотивацію досягнення успіху і мотивацію уникнення невдачі. Згідно точки зору Х. Хекхаузена мотивація досягнення — це спроба збільшити або зберегти максимально високими здібності особистості до усіх видів діяльності, до яких можуть бути застосовані критерії успішності і де виконання подібної діяльності може, привести або до успіху, або до невдачі[31].

Людина, що змогла себе реалізувати в житті – відбулася, рівень реалізації в різних людей буде не однаковим в силу різних життєвих обставин. Існує розрив між потенціалом і його актуалізацією, внутрішній потенціал, як правило корелює із суспільним визнанням, а ступінь його реалізації може оцінити сама



людина у своїх суб'єктивних відчуттях. Якщо прагнення до самореалізації стає провідним мотивом, не тільки проявляється у відчуттях, але і формує деякі властивості особистості.

#### **Методичний інструментарій :**

- 1) Методика аналізу мотивів навчальної діяльності учнів (М.І. Шевандрін) виявлення позитивних мотивів навчальної діяльності.
- 2) Мотивація успіху та уникнення невдачі(А.О.Реан).
- 3) Діагностика навчальної мотивації( Т.Д. Дубовицька).
- 4) Оцінка рівня домагань (структура мотивації), (В.К. Гребачевський).

#### **Психологічні аспекти самореалізації особистості в процесі учбово-професійної діяльності**

Самореалізація – це вибіркова активність, внутрішня готовність особистості до дії, яка спрямована на розкриття та використання свого психологічного потенціалу. Необхідною умовою самореалізації є свідомо поставлена мета своєї діяльності, самореалізація як внутрішній процес - це розширення простору усвідомлюваних можливостей свого психічного потенціалу та мотиваційних чинників. Цілями самореалізації є розкриття та використання свого психологічного потенціалу в подальшому житті і професійній діяльності. Предметом діяльності суб'єкта при самореалізації виступає власне «Я», його особистісне зростання відбувається за рахунок розвитку суб'єктності «Я», розширенню уявлень про себе та здійснення рефлексії. Рівень самореалізації визначається через усвідомлення цього простору, розширення уявлень про свої можливості найбільш інтенсивно відбувається у процесі набуття нового досвіду та в процесі діяльності. Метою особистісного зростання є функціонуюча особистість, яка вільно рухається на шляху свого особистісного зростання, який обрав сам організм. Повноцінно функціонуюча особистість відкрита своєму досвіду, тобто може сприймати його без захисних механізмів, без страху, що усвідомлення власних думок, почуттів вплине на її самоповагу. Я-концепція такої особистості є результатом її зовнішнього та внутрішнього досвіду. Важливою стороною самореалізації є здатність до прогнозування майбутнього у вигляді цілей і стратегій їх реалізації, яка відбувається в наслідок усвідомлення результату минулої діяльності і теперішньої. Активна позиція особистості означає її вибіркову мобільність, готовність до діяльності, яка спрямована на здійснення цієї позиції. Зокрема, активна життєва позиція виявляється у здатності людини планувати та реалізовувати ці плани, організовувати власне життя, оволодівати його подіями. Активність особистості яка спрямована на розкриття свого психологічного потенціалу, є важливою умовою здійснення само актуалізації та самореалізації. На прояв активності людини впливають як зовнішні так і внутрішні чинники. Активна життєва позиція є результатом взаємодії об'єктивного процесу та суб'єктивного внутрішнього процесу – самовизначення. Сформовану внутрішню позицію має лише самовизначена особистість. Активна життєва позиція – це спосіб самовизначення особистості в

житті, узагальнений на основі її життєвих цінностей та потреб особистості, що визначає наступні дії і діяльність людини. Важливою передумовою самореалізації є свідомо поставлена особистістю мета своєї діяльності. Процес самореалізації бере початок у соціальному самовизначенні і триває все її життя. Сфери самореалізації особистості різноманітні, а головний засіб самореалізації виступає наполеглива праця. Вивчення процесів саморозвитку і самореалізації психологи різних напрямів підкреслюють творчий характер цих процесів та розвиток особистості. Розвиток – це виникнення нового, послідовний, прогресивний процес зміни психіки. Розвиток в професійній діяльності – це довгий та динамічний процес який починається з вибору професії та реалізації його в процесі роботи протягом всього професійного життя людини. Всім людям притаманні певні здібності, інтереси, уподобання, виходячи з яких кожна людина підходить до певних професій, а кожна професія – до окремої особистості; час і досвід змінюють як об'єктивні, так і суб'єктивні умови розвитку, що обумовлює різноманітність професійного вибору. Професійний розвиток має ряд стадій і фаз; його особливості визначаються соціально-економічним статусом, властивостями індивіду та професійними можливостями особистості. Професійним розвитком можливо керувати, а задоволення від роботи залежить від того в якій мірі людина знаходить адекватні можливості для реалізації здібностей, інтересів у професійній діяльності. Теоретичні проблеми професіоналізації розглядав В.Д. Шадриков, який проаналізував особливості формування психологічних систем діяльності, які є внутрішньою стороною оволодіння професією. Психологічні системи діяльності формуються на основі «індивідуальних якостей суб'єкта діяльності, шляхом їх реорганізації, переструктурування, виходячи із мотивів діяльності, цілей і умов». За допомогою таких психологічних систем діяльності відбувається розпредмечування нормативних способів діяльності (у формі яких виступає перед суб'єктом будь-яка професійна діяльність), які перетворюються із зовнішніх, нормативних, в індивідуальний спосіб діяльності. В.Д. Шадриков виділяє такі складові психологічної системи діяльності: 1) формування мотивів професійної діяльності; 2) формування мети професійної діяльності; 3) формування уявлень про програму діяльності; 4) формування інформаційної основи діяльності; 5) формування блоку прийняття рішень; 6) формування підсистеми професійно значущих якостей; 7) поетапне формування психологічної структури професійної діяльності; 8) формування індивідуальної орієнтованої основи трудової діяльності. Таким чином, самореалізацію можна розглядати як певний аспект психологічної системи діяльності, зокрема, її мотиваційної, цільової і ціннісної складових [32]. Останнім часом інтерес до процесу професіоналізації на етапі навчання виріс у зв'язку зміни стратегій, моделей, змісту навчання, посилення тенденцій особистісно – орієнтованого підходу в освіті: професійне навчання стає більш гнучким і більше відповідає потребам особистості. Під час здійснення учбово-професійної діяльності головним завданням виступає: оволодіння науковим методом пізнання, формування навичок роботи у наукових колективах, творчий підхід у вирішенні

задач. Все це сприяє розвитку індивідуальних здібностей, творчого мислення, самостійності, ініціативності. Наукова робота сприяє об'єктивності, точності, висуває перед особою складні моральні, соціально – етичні проблеми. Процес професійного становлення – це процес цілісного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності. Цей процес детерміновано соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю, а також активністю самого індивіда, при цьому професійний розвиток передбачає потребу індивіда в ньому, прагнення до свого професійного росту.

До психологічних закономірностей відносять: позитивне ставлення до самого процесу учіння, в увазі і уважності, в готовності затратити вольові зусилля, зв'язок теоретичних і практичних знань, пошукова робота, почуття успіху в роботі.

Тому наявність в учня позитивної навчальної мотивації є основою ефективності навчального процесу. Процес учіння потребує від учителя розуміння сутності мотивації навчальної діяльності, основних закономірностей її функціонування та розвитку.

Відносно творчості та творчої діяльності, то з нашої точки зору, творча діяльність можлива тільки за умови “істинної” мотивації, і це пов'язано з особливостями творчого процесу. “Істинна” мотивація формується тільки на основі потреб і здібностей особистості і сприяє її творчій діяльності.

Відомо, що в основі мотивації, тобто спонукань особистості лежать потреби. Потреби різноманітні, але саме вони формують зовнішню та внутрішню мотивацію, яка сприяє або гальмує процес творчого розвитку особистості.

Самореалізація особистості підлітка є продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи загальнозначущих цінностей, внаслідок чого розкривається культурні та соціально – психологічні характеристики самої особистості та її потенційних можливостей.

Успішність навчання пов'язана з активною творчою позицією особистості. Творча активність – це вищий рівень учбово-виховного процесу і необхідна умова всебічного розвитку особистості. Найбільш загальна, інтегральна характеристика активності особистості – активна життєва позиція, яка виражається в її ідейній принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів, єдності слова та справи. Перехід студента на рівень творчої активності – свідоцтво значного стрибка в загальному розвитку особистості, значної сили його внутрішніх процесів, саморегуляції і самоорганізації, оскільки колишні рівні його активності збагатилися досвідом. Для розвитку креативності потрібне підкріплення первинних здібностей впливом середовища.

Проблема творчості стала в наші дні настільки актуальною, що багато учених вважають її “проблемою століття”, і вважають що її рішення лежить в цілому ряді галузей, у тому числі і в освітній. Основне призначення вищої освіти – навчання студентів вирішувати творчі завдання, а одне з головних завдань підготовки фахівця – розвиток творчої індивідуальності – формування творчих здібностей; творчого потенціалу; потреб в творчій праці в цілях

самореалізації та самоствердження. Проблема творчого розвитку особистості на сучасному етапі розвитку набуває все більшу актуальність, оскільки ефективність майбутньої професійної діяльності студентів залежить не лише від професійних умінь та навичок, але й від рівня їх професійно-творчого розвитку.

Умовою успішного формування особистості студента є його позитивне відношення до навчання, встановлених порядків у ВНЗ, науково виправдана організація його діяльності, виконання завдань, вправ, створення оточення для найбільш інтенсивного прояву і вдосконалення професійно важливих знань, навичок, умінь та особистих якостей.

Д.Б. Богоявленська розглядає спонтанність як основну характеристику творчого процесу. Л. Терстоун розглядає креативність як здатність створювати нові ідеї, стали безпосередньо пов'язувати з творчими досягненнями. З точки зору Дж. Гілфорда визначення креативності можливе за допомогою пізнавальних змінних, які спрямовані на оцінку незвичайних інтелектуальних чинників та пізнавальних стилів особистості[4].

У своїх роботах І. А. Малахова проводить аналіз відмінності таких понять як “творчість” та “креативність”. Творчість – це стиль (якісна характеристика) діяльності, яка припускає не лише особливий психічний процес, але й результат організованого сприйняття, переробки і відтворення різних сторін об'єктивної реальності, а креативність – це сукупність індивідуальних психологічних характеристик творчої особистості [18].

У психологічному словнику креативність трактується як “рівень творчої обдарованості, здібності до творчості, який становить відносно стійку характеристику особистості, функція цілісної особистості, яка не зводиться до інтелекту, залежна від цілого комплексу її психологічних характеристик” [15].

У спільній роботі В. М. Дружинина та Н. В. Хазратової перевірялася гіпотеза про можливість формування креативності як загальної особистісної диспозиції (яка включає мотиваційну, когнітивну та поведінкову складові). Креативність ототожнюють з нестандартністю, нестандартність – з оригінальністю, а оригінальність, у свою чергу, – з відповіддю, яка рідко зустрічається серед досліджуваних [9].

О. С. Гребенюк та Т. Б. Гребенюк поняття “креативності” порівнюють з активністю особистості. Активність особистості вони розглядають як здатність до дії і експериментування з предметним середовищем, енергетичний потенціал людини (пов'язаний з такими емоціями, як любов та гнів, які “запускають” механізми діяльності), мотивація досягнення та прагнення до самовдосконалення [8].

Теорія, запропонована Р. Стернбергом та Д. Лавертом, є однією з останніх за часом виникнення отримала назва “Теорія інвестування”. Креативність припускає, з точки зору Р. Стернберга, здатність йти на розумний ризик, готовність долати перешкоди, внутрішню мотивацію, наявність толерантності до невизначеності, готовність протистояти думці оточення. Обов'язковим чинником прояву креативності є наявність творчого середовища .

А. Маслоу дійшов думки про те, що існує два типи креативності: первинна та вторинна. Первинна креативність визначається як здатність до “натхненної” творчості і є потенціалом, внутрішнім творчим ресурсом особистості, властивим їй від народження. Первинне сприйняття визначається як пробудження неусвідомлюваного та передсвідомого, А. Маслоу назвав його поетичним, метафоричним, містичним, примітивним, архаїчним та дитячим. В той же час А. Маслоу виділяє і вторинну креативність, яку набувають в діяльності творчого характеру особливо творчі особистості. Ця креативність не завжди піддається розвитку. В процесі навчання, пов'язаного з рутинною діяльністю і вирішенням стандартних алгоритмізованих завдань, кількість висококреативних особистостей не збільшується [20].

Таким чином, можливо підсумувати, що у процесі навчання важливим моментом є мотивація до навчальної діяльності у тому випадку, коли в даній діяльності є творчий підхід. Такий творчий підхід до діяльності, на нашу думку, формується у студентів за допомогою розвитку креативного мислення.

Згідно Л. І. Єреміної сукупність передумов формування креативності студентів в процесі соціального виховання в учбовій групі, які забезпечують її можливу результативність: 1) особистісний потенціал студента (творчий потенціал, творча спрямованість, творча активність); 2) діяльнісний потенціал студента (потенціал учбової та позаучбової діяльності); 3) середовий потенціал, структурований за трьома рівнями: міжособистісний (творчий характер взаємодії студент-викладач, студент-студент), груповий (спільна творчість як стиль життєдіяльності учбової групи у ВНЗ), а також ВНЗ (креативність в освітньому середовищі ВНЗ) [10].

Педагогічну діяльність можна розглядати як процес постійної творчості. Але на відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво) творчість педагога ставить за мету створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки його продуктом завжди залишається розвиток особистості. Область прояву педагогічної творчості визначається структурою педагогічної діяльності і охоплює усі її сторони: конструктивну, організаторську, комунікативну та гностичну.

До особистісного аспекту дослідження креативності належить також проблема мотивації. Одні дослідники говорять про природжене прагнення до творення, творчості, інші – про бажання спілкуватися з навколишнім світом, інтелектуальне прагнення, цікавість, прагнення до нового, до зміни, до порядку. Внутрішня мотивація, спонукальна сила за кожним креативним спрямуванням – це радість, задоволення і виклик в самому процесі, в актуалізації особистих здібностей. Зовнішня мотивація, через винагороду ззовні, хоча і призводить до певних успіхів, але швидко вичерпується, якщо відсутня внутрішня мотивація.

Згідно М. К. Акімової не існує єдиної точки зору відносно мотиваційних характеристик креативності. Згідно з однією точкою зору, креативний індивід намагається якнайкраще реалізувати себе, максимально відповідати своїм можливостям, виконати нові, незвичні для нього види діяльності, застосувати нові способи діяльності. Згідно з іншою точкою зору,

мотивація креативних здібностей ґрунтується на прагненні до ризику, до перевірки межі своїх можливостей .

Отже, мотиваційний компонент визначає відношення до творчої діяльності, сприяє розвитку пізнавальних мотивів та інтересів особистості, актуалізує індивідуальні потреби, схильності до творчої діяльності, створює високу особисту зацікавленість у створенні нового.

Згідно О. М. Леонтьєву мотиви діяльності визначаються потребами особистості. Мотив – це опредмечена потреба. Розподіл функцій сенсоутворення та спонукання між мотивами однієї і тієї ж діяльності дозволяє зрозуміти головні стосунки, які характеризують мотиваційну сферу особистості— ієрархію мотивів [16].

Відносно творчості та творчої діяльності, то з нашої точки зору, творча діяльність можлива тільки за умови “істинної” мотивації, і це пов'язано з особливостями творчого процесу. “Істинна” мотивація формується тільки на основі потреб і здібностей особистості і сприяє її творчій діяльності.

Дослідники творчості вважають потребу в ній, основою креативної мотивації Т. М. Амбэйл, Р. Крэфилд, С. Голанн підкреслюють зв'язок цієї потреби з такими рисами, як прагнення до порядку (Ф. Парон), потреба в досягненні (Дж. Аткинсон, Р. Кларк, Е. Лоувел, Д. Мак-Клелланд).

Таким чином, мотивація творчої активності є складною ієрархізованою системою, яка включає усвідомлювані і неусвідомлювані спонукання різного порядку.

Згідно Т. О. Гордєєвої проблемі мотивації в сучасній психології приділяється значна увага. Мотивація є ключовим чинником, який запускає, спрямовує і підтримує учбову діяльність і визначає її успішність. Виділяємо два основні типи учбової мотивації – внутрішню та зовнішню. Наявність внутрішньої мотивації припускає інтерес до процесу пізнання, до самої діяльності, а не лише до її результату, бажання виконувати діяльність заради неї самої, супроводжуване станами задоволення, радості та позитивними емоціями від досягнення продуктивного (успішного) результату[7] .

З точки зору Н. Ц. Бадмаєвої мотивація як рушійна сила поведінки і діяльності людини, безумовно, займає провідне місце в структурі особистості, пронизуючи усі її структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси та ін. Мотивація – це необхідна умова для розгортання актуальної розумової діяльності. Говорячи про зовнішню (неспецифічну) мотивацію, мають на увазі, що пізнавальне завдання вирішується заради досягнення цілей, не пов'язаних з пізнанням об'єкту (мотивація престижу, благополуччя, уникнення невдачі). Але те ж саме завдання може вирішуватися і на основі внутрішніх мотивів. Розподілення на внутрішні та зовнішні мотиви розумової діяльності дуже умовно. У структурі полімотивованої діяльності значущість окремих мотивів може бути різною, і пізнавальні мотиви, які актуалізуються в ході вирішення завдань, можуть займати другорядне місце [3].

Іншу точку зору з приводу розділення внутрішньої та зовнішньої мотивації відстоює Є. П. Ільїн. Згідно Є. П. Ільїну мотивація – це внутрішня детермінація поведінки і діяльності, яка, звичайно ж, може бути обумовлена і зовнішніми подразниками, середовищем, яке оточує людину. Але зовнішнє середовище впливає на людину фізично, тоді як мотивація – процес психічний, який перетворює зовнішні дії на внутрішнє спонукання [14].

Смислові установки особистості, згідно О. Г. Асмолову, які детермінують мотиваційну сферу, визначають тип пізнавальної діяльності. Продуктивний тип пізнавальної діяльності виникає в тих випадках, коли смислові установки на творчість актуалізують пізнавальні потреби в мотиваційній сфері особистості. Репродуктивний тип діяльності спостерігається у випадках, коли смислові установки суб'єкта актуалізують потреби та мотиви групи [2].

Отже, можна сказати, що стратегія сучасної освіти спрямована на розвиток творчого потенціалу студентів. Творчість проявляється в процесах сприйняття та мислення, пов'язана з високим рівнем інтелекту. Ефективність творчості студентів визначається не лише особливостями мислення, але й такими рисами особистості, як самодостатність, ерудованість, спостережливість, здатність до ризику та експерименту. Індивідуальний підхід в навчального середовища є важливим чинником розвитку креативності та внутрішньої мотивації студентів – усі ці чинники дозволяють активізувати пізнавальну діяльність студентів.

З точки зору сучасної педагогічної науки, проблема побудови ефективного учбово-виховного процесу спрямованого на формування творчої особистості є важливою та актуальною проблемою.

Головне завдання освітнього простору – забезпечити розвиток креативного потенціалу майбутніх фахівців для творчої та креативної діяльності. Виховання творчої, активної особистості робить вирішальний вплив на соціальний прогрес та продуктивність суспільства і відіграє ключову роль в його перетвореннях, забезпечуючи відповідність особистості сучасним та майбутнім вимогам суспільства. У зв'язку з цим зростає значущість досвіду творчої діяльності як змістовного компонента освіти та унікального матеріально-духовного продукту, який створює основу для формування загальнолюдських цінностей, самовираження та творчого саморозвитку особистості, що дозволяє їй найефективніше проявляти себе у сучасному світі, в різноманітних життєвих практиках, підвищуючи стресостійкість в умовах сучасного життя, які постійно змінюються.

Оновлення сучасної системи освіти, пов'язане з гуманізацією учбово-виховного процесу, обумовлює необхідність створення психологічних умов для розвитку креативної особистості, формування студента як активного суб'єкта учбової діяльності. Зараз недоліком освітньої системи, є особистість з недостатньо розвиненим творчим мисленням, яка у майбутньому зазнає труднощі в сприйнятті світу, який постійно ускладнюється, в ухваленні рішень в нестандартних ситуаціях, нездатна знаходити зв'язки між незвичними поняттями та явищами. В наш час важливо використання інтерактивних технологій в учбовому процесі, оригінальних завдань, які розвивають не лише

креативність мислення студентів, але й формують необхідні навички для учбової діяльності.

Здатність до саморозвитку та до самореалізації є визначальними чинниками майбутньої успішної професійної діяльності. Навчання студентів творчій діяльності знаходиться в межах сучасних тенденцій освіти, орієнтованої фахівця на рішення постійно виникаючих творчих теоретичних та практичних завдань. Розвиток творчого потенціалу студентів впродовж періоду навчання допоможе студентам міцно засвоювати знання, які можна застосовувати в професійній діяльності. Процес творчості складений та індивідуальний. Передусім, необхідно навчитися сприймати дійсність емоційно, відчувати красу навколишніх предметів, явище природи та ін. Заздалегідь передбачити результат творчості, тобто побачити те, чого немає – означає уявити.

Процес мотивації включає:

- оцінку незадоволених потреб;
- формулювання цілей, спрямованих на задоволення потреб;
- визначення дій, необхідних для задоволення потреб.

Мотиваційні психічні чинники діяльності – це система спонукань особистості, обумовлена її потребами, які викликають її активну спрямованість на досягнення мети.

Розглянемо чинники, які впливають на успішність навчання і формування творчої особистості в навчально-виховному процесі вищих учбових закладів.

З точки зору С. Д. Смирнова на успішність навчання студентів у вищих учбових закладах впливають наступні чинники: рівень інтелекту (здатність засвоювати знання, уміння, навички та успішно застосовувати їх для вирішення поставлених завдань); креативність (здатність самому виробляти нові рішення); учбова мотивація, яка забезпечує позитивні емоційні переживання при досягненні поставлених цілей; висока самооцінка, яка призводить до формування високого рівня домагань та ін.[29].

Розвитку у вищому навчальному закладі креативності сприяє особистісно-орієнтоване навчання, яке спирається на індивідуальність студента: формування не особистості студента взагалі, а особистості конкретного індивідуума. Це навчання створює можливість побудови виховно-освітнього процесу відповідно до рівня досягнень студентів, їх психологічних та психофізіологічних особливостей, забезпечує максимальний розумовий, гуманістичний та емоційний розвиток кожного студента.

Особистісно-орієнтоване навчання розглядається як засіб, спрямований на розвиток креативності особистості студента, оскільки дозволяє вчити студента способам ефективного засвоєння знань, їх творчому використанню в практичній діяльності, тобто розвиває здатність студента знаходити нестандартні рішення проблем та завдань.

Отже, зміст мотиваційного компонента в процесі розвитку креативності особистості студента полягає в його готовності до самоудосконалення, саморозвитку, самостійності, яка розвивається в цілеспрямованій діяльності.



У зв'язку з цим, важливо виявити зміст мотиваційного компонента креативності та особливостей її розвитку, врахування яких дозволяє визначити шляхи для цілеспрямованого розвитку креативності особистості студента.

З точки зору О.О. Єфімової середовище, в якому креативність могла б актуалізуватися, повинне мати високий ступінь невизначеності та потенційну багатоваріантність. Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових, багатоваріантність забезпечує можливість їх знаходження [11].

З нашої точки зору, освітньо-виховний процес у вищому навчальному закладі впливає на мотивацію учбової діяльності студентів, визначає характер розвитку їх креативності. Таким чином, креативність особистості студента розглядається як загальна творча здатність, яка характеризує особистість в цілому, як засіб вдосконалення та розвитку особистісних та професійно важливих якостей. Розвитку креативності особистості студента сприяє творча активність студентів на заняттях при проблемній організації учбового процесу, яка сприяє розвитку у них навичок пошукової роботи, гнучкості, оригінальності мислення, а міра зростання проблемності регламентується залежно від накопичення самостійних та творчих дій. В процесі реалізації цього методу необхідно використати наступні принципи: співтворчість викладача та студента (викладач, спираючись на демократичний стиль спілкування, заохочує фантазію, несподівані асоціації, стимулює зародження оригінальних ідей), довіра творчим силам та здібностям студента, оптимальне використання дивергентного мислення. Велике значення в розвитку дивергентного мислення має діалогова позиція викладача як позиція пошуку, сумніву, проблематизації та неоднозначності знання.

Вітчизняні вчені (В. І. Андрєєв, В. В. Сериков та ін.) розглядають творчий потенціал як інтеграційну якість особистості, яка відбиває ступінь можливості актуалізації її сутнісних творчих сил в реальній практиці. І завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти розвитку та саморозвитку креативності кожного студента [1; 28].

В. І. Андрєєв визначає творчий саморозвиток особистості як особливий вид творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації, спрямованої на інтенсифікацію та підвищення ефективності процесів самозвеличання, серед яких системоутворюючим є самовизначення, самоорганізація, творча самореалізація та самоудосконалення особистості. Саморозвиток є одним з пріоритетних педагогічних завдань. Розвиток та саморозвиток особистості можливий в особистісно-орієнтованому навчанні, при якому глибокий та всебічний розвиток особистості займає провідне місце.

В. І. Андрєєв запропонував структурну модель, яка дозволяє виділити наступні компоненти (блоки) творчих здібностей особистості:

1. мотиваційно-творчу активність та спрямованість особистості;
2. інтелектуально-логічні здібності особистості;
3. інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності особистості;
4. світоглядні властивості особистості, які сприяють творчій діяльності;

5. здібності особистості до самоуправління в учбово-творчій діяльності;
6. комунікативно-творчі здібності особистості;
7. результативність творчої діяльності [1].

Як відмічено Г. Мельхорн, студента з вираженими творчими здібностями характеризують:

- більш висока активність, більш високий рівень свідомості;
- яскраво виражена мотивація до вирішення завдань творчого характеру, прагнення до самостійного рішення поставленого завдання;
- різнобічність та глибина спеціальних знань, а також більший об'єм навичок в обраній області діяльності;
- прагнення до постійного вдосконалення своїх знань, здібностей, навичок і тим самим до розширення можливостей для успішної творчої діяльності;
- інтерес до наукових заходів, різного роду дискусій, колективної праці;
- захопленість творчою діяльністю, завзятість в досягненні поставлених цілей;
- уміння ставити нестандартні питання [21].

З точки зору Н. В. Зайцевої велику роль в процесі навчання відіграє розвиток творчого потенціалу особистості студента в контексті безперервної освіти, активізації учбово-пізнавальної та пошуково-дослідницької наукової діяльності, орієнтації на освоєння власного досвіду творчої діяльності, розвитку пізнавальних та особистісних можливостей як студента, так і викладача. Найважливішою рисою сучасного процесу навчання є його спрямованість на розвиток творчого потенціалу студентів [12].

З точки зору В. Н. Петрової та А. Н. Петрова основна стратегія навчання, ведеться від формування уявлення про творчість до формування досвіду з вивчення творчості та її використання на практиці, яке сприяє розумінню творчого процесу та природи творчості, збагаченню досвіду входження в творчий стан і формування якостей креативної особистості. Формування досвіду креативної діяльності дозволить сучасному студенту стати творцем процесу вчення [22].

З точки зору В. В. Серикова розвиток креативності студентів відбувається за рахунок моделювання реального творчого процесу при створенні проблемної ситуації та управління пошуком вирішення проблеми. При цьому усвідомлення, прийняття та вирішення цих проблемних ситуацій відбувається при оптимальній самостійності студентів, але під загальним спрямовуючим керівництвом викладача в ході спільної взаємодії, використовуючи суб'єкт-суб'єктні відносини [28].

Навчання на основі суб'єкт-суб'єктних відносин можна назвати розвиваючим, необхідною умовою якого являється самостійна розумова, активна пізнавальна діяльність. Така самостійна діяльність, націлена на отримання нових знань та їх застосування, є джерелом креативності. Формування активності студентів в рішенні проблемних завдань сприяє розвитку почуття задоволення, усвідомлення своєї компетентності.

Відношення до студентів як до суб'єктів допомагає їм пізнати себе, формує їх особистісну позицію, але, найголовніше, розвиває творчі здібності і такі якості, як вибірковість, самостійне оцінювання досягнутих результатів [28].

О. О. Бодалев відмічає, що професіоналізм завжди пов'язаний з стійкою мотиваційною сферою на здійснення певної діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату [5].

Однією з поширених форм навчання у вищому навчальному закладі є лекція. Від того, як студент працює на лекції і з лекцією залежить його майбутні успіхи у професійній діяльності. Якщо студент в процесі слухання лекції розуміє, що вчення – це процес, який здійснює він сам; то він активно працює з матеріалом лекції, веде аналіз рефлексії процесу вчення, що створить позитивну мотивацію до процесу вчення і приведе до якісного навчання.

У рефлексійній спрямованості студента на себе формується досвід креативної діяльності в процесі навчання, а студент з пасивного “поглинача готового” знання перетворюється на активного суб'єкта пізнання.

До основних стратегій формування досвіду вчення, досвіду креативної діяльності можна віднести наступні:

- створення у вищому навчальному закладі навчального середовища, яке сприяє максимальному розкриттю особистості студента,
- активну цілеспрямовану роботу (а не участь) студента в реалізації програми, спрямованої на розуміння творчості, креативності,
- поглиненість учбовою діяльністю,
- формування досвіду самоосвітньої діяльності .

Таким чином, для формування досвіду креативної діяльності особистості повинна здійснюватися цілеспрямована робота: проектування, планування, спеціальний відбір креативних елементів, які з'являються у творчому процесі.

Слід відрізнити креативний продукт від креативного процесу. Продукт творчого мислення можна оцінювати за його оригінальністю та його значенням, креативний процес – за чутливістю до проблеми, здібністю до синтезу, здатністю до відтворення деталей, яких бракує, за дивергентністю мислення та ін. З іншого боку існує концепція креативності, у відповідність з якою, креативність є загальною особливістю особистості і впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності .

Існує здатність до навчальної як деякої загальної здатності до навчання, незалежній від інтелекту та креативності. Термін “навчаємість” визначається як інтеграційна властивість особистості, яка обумовлює темп та якість засвоєння знань, формування умінь та навичок, темп психічного розвитку. Загальна навчаємість – це сукупність інтелектуальних властивостей особистості, від яких за наявності і відносній рівності інших необхідних умов залежить продуктивність учбової діяльності. Особистість здійснює певну діяльність заради задоволення якої-небудь своєї потреби. Ці потреби виступають як мотиви діяльності. Мотив – це внутрішня спонукальна причина до дії.

Згідно Я. А. Пономарьову, в основі творчості лежить глобальна ірраціональна мотивація відчуження особистості від світу. Особливості

мотивації творчої особистості вбачаються їм в задоволенні не стільки досягненням результату творчості, скільки в самому процесі, прагненні до творчої діяльності [24].

На основі проведеного теоретичного аналізу підходів до проблеми впливу навчально-виховного процесу на розвиток мотиваційних чинників та креативності у студентів можна зробити висновок, що мотивація являється рушійною силою креативності. Мотив надає діяльності творчий характер, тим самим стимулюючи розумову діяльність. Мотивація досягнення є основною характеристикою творчої особистості. Спрямованість особистості на досягнення успіху є показником високого рівня креативності особистості.

Змістовний аналіз результатів дослідження дозволив зробити висновки: мотивація досягнення успіху спрямована на певний кінцевий результат, який отримується завдяки власним здібностям особистості, на досягнення успіху або уникнення невдачі. Мотивація досягнення, таким чином, орієнтована на мету. Здобуття вищої освіти виступає засобом, ресурсом, яка може сприяти досягненню успіху в житті, отриманню певних матеріальних благ та соціального статусу. Самореалізація особистості підлітка є продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи загальнозначущих цінностей, внаслідок чого розкривається культурні та соціально – психологічні характеристики самої особистості та її потенційних можливостей. Студенти, з сильно вираженим прагненням до досягнення успіхів, домагаються в житті набагато більшого, ніж ті, у яких така мотивація слабка, або відсутня.

#### **Список використаних джерел:**

1. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1995. – 152с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: Учебник. / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
3. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Монография. / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Ундэ.: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
5. Бодалев А. А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. а. Бодалев. – М.: Флинта-Наука, 1998. – 272 с.
6. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. / Т. О. Гордеева. – М.: Смысл, Академия, 2006. – 332 с.
7. Гордеева Т. О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности. / Т. О. Гордеева. М., Психология в вузе, 2005, – № 4, – С. 3-27.
8. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. Пособие. / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. / Калинингр. гос. ун-т. — Калининград, 2000.— 572 с.

9. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. / В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 1999. — 356 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
10. Еремина Л. И. Формирование креативности студентов в процессе социального воспитания в учебной группе. / Л. И. Еремина. Автореферат на соиск. уч. ст. канд. педагог. наук. — Ульяновск., 2011. — 24 с.
11. Ефимова Е. А. Формирование творческой самореализации будущего педагога / Е. А. Ефимова. [Электронный ресурс]: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.08. — Москва: РГБ, 2007. — (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).
12. Зайцева Н. В. Развитие творческого потенциала студентов / Н. В. Зайцева, Д. В. Зайцев // Специалист. — 2006. — №2. — С.31-32.
13. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: Учебное пособие. / Е.П. Ильин. — СПб: Питер, 2011. — 509 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
14. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. / Е.П. Ильин. — СПб: Питер, 2009. — 448 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
15. Краткий психологический словарь [Под общ. ред. А.В Петровского, М. Г. Ярошевского]. — Ростов н/Д.: Феникс, 1999. — 173 с.
16. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. / А. Н. Леонтьев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 40 с.
17. Максименко С.Д. Структура особистості : теоретико – методологічний аспект дослідження / Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України/За ред. С.Д. Максименка.-К.: Нора-прінт, 2004.-Вип.24.-С.3-15.
18. Малахова И. А. Развитие личности, способность к творчеству, одарённость, талант: Пособие для педагогов, кл. рук., психологов общеобразоват. шк., педагогов-организаторов внешк. учреждений: В 2 ч. Ч.1. / И. А. Малахова. — Мн.: Бел. наука, 2002. — 158 с.
19. Мар'яненко Л.В. Психологічний феномен особистісної само детермінації пізнавальної діяльності (у світлі концепції Р.Райана і Е.Десі/Ліана Василівна Мар'яненко//Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.Т.ХІІІ, част.6/за ред.С.Д.Максименка.-К.,2011.-С.169-179.
20. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / [Перев. с англ. А. М. Татлыбаевой]. [Науч. и ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной] — СПб.: Евразия, 1999. — 432 с.
21. Мельхорн Г., Мельхорн Г.-Г. Творческое мышление и творческая деятельность студентов [Текст] / Г. Мельхорн, Г.-Г. Мельхорн // Современная высшая школа. — Варшава, 1982. — № 3. — С. 39–51.
22. Петрова В. Н., Петров А. Н. Антропологическая теория творчества и креативности / В. Н. Петрова, А. Н. Петров. // Современные наукоемкие технологии. Международная научная конференция. — Мальдивы (о. Медупару), 14-21 мая 2007. Изд-во Академии естествознания. 2007. — №7. — С. 74-75.

23. Петрова В. Н. Формирование креативной личности в процессе обучения в вузе / В. Н. Петрова. [Под. ред. проф. А. Лукова] – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета. 2007. – 112 с.
24. Пономарев Я. А. К теории психологического механизма творчества / Я. А. Пономарев. // Психология творчества: Общая дифференциальная, прикладная. – М., 1990. – С.13-36.
25. Практическая подготовка специалистов в условиях университетского образования: состояние, проблемы, перспективы материалы международной научно-практической конференции Витебск, 20 марта 2008. / Вит. гос. ун-т; ред.кол.: Н.А. Ракова (отв ред.) [и др.]. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова» 2008. – 375 с.
26. Психологическая диагностика. [Под ред. М. К. Акимовой] — СПб.: Питер, 2005. — 304 с.
- 27.Рибалко Л.С. «Організація самоконтролю школярів у процесі навчання»-Х., 1995.-175с.
28. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
29. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 304 с.
30. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. – СПб.: Изд-во Дидактика Плюс, 2002. – 46 с.
31. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
32. Шадриков В.Д. «Психологическая деятельность и способности человека».-М.:Издательская корпорация «Логос», 1996.-320с.
33. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис.- М.: Флинта: МПСИ:Прогресс,2006.-352с.

## КОГНІТИВНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ЯК РЕСУРС САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ)

Детермінація, становлення та розвиток мислення суб'єкта в різних видах навчально-професійної діяльності представляється важливою проблемою сучасної експериментальної психології, психології навчання та розвитку. Незважаючи на те, що мислення набуло статусу системного наукового поняття, воно і сьогодні, в умовах мультипарадигмальності психології (особливо в постнекласичності) стає предметом численних науково-практичних дискусій та студіювань.

Зазвичай когнітивне становлення особистості розглядається в площині вікової психології та генетичної психології (О.Власова, Л.Дзюбко, С.Максименко, Л.Марьяненко), психології та психофізіології професійної діяльності (О.Дробот, О.Гульбс, О.Кокун, Т.Навоєва), діяльності в особливих умовах (С.Яковенко), у зв'язку з потенціалом та здібностями особистості, наприклад творчими та креативною діяльністю (О.Моляко, О.Чудакова), організаційними (О.Кобець, Л.Карамушка, В.Чудакова).

Дослідження когнітивної детермінації як ресурсу самореалізації особистості представлено в меншій мірі, та практично не виступали предметом окремого монографічного дослідження. Разом з тим, доречно згадати дослідження Ю.Сметанової щодо взаємозв'язків між показниками особистісного потенціалу інноваторів як ресурсу життєздійснення та когнітивними системами (на рівні суміщення стилів мислення і когнітивних стратегій вирішення завдань, а також особливостей протікання мозкових процесів при вирішенні цих завдань).

Наше дослідження висвітлює результати узагальнення сутності, структури та функцій професійного мислення особистості в системі людина-право-людина (курсанти ВНЗ та працівників системи органів внутрішніх справ) як чинника самореалізації та професійного розвитку.

В розділі також представлено емпіричну модель професійного мислення курсантів та співробітників оперативних підрозділів ОВС у відповідності до провідної діяльності та умов професійного і особистісного розвитку.

З самого початку розглянемо ключові поняття теми: детермінізм, навчально-професійна самореалізація, професійне мислення.

Перше – **детермінізм**. Детермінізм (від лат. *determinatio* - обмеження) - концепція, згідно з якою як фізичні так ментальні й поведінкові події не можуть мати ознаки випадковості, а, ймовірно, є зумовленими дією специфічних причинних (каузальних) факторів. В якості протилежного підходу визначається індетермінізм. В цілому детермінація – це причинне визначення явища. Принцип детермінізму, таким чином, це закономірна і необхідна залежність психічних явищ від факторів що їх породжують. Тому причинність це певна сукупність обставин, що передують у часі наслідку і що викликають його, але

не вичерпується цим пояснювальним принципом, оскільки існують й інші форми детермінації, наприклад: *системна* - залежність окремих компонентів системи від властивостей цілого); детермінація *за типом зворотного зв'язку* (наслідок впливає на причину що його викликала); *статистична* (за однакових причини виникають різні у відомих межах ефекти, залежні, від так званої, статистичної закономірності); *цільова* (випереджає результат; в даному варіанті мета визначає процес його досягнення) тощо.

Друге – **навчально-професійна самореалізація**. За В.Мосійчуком розглядається як багатогранний психологічний феномен, зокрема, як: вибіркова активність, змобілізованість, готовність особистості до внутрішньої діяльності, яка спрямована на розкриття та використання свого психологічного потенціалу, вироблення цілей, завдань, стратегій їх досягнення; як внутрішній процес розширення простору усвідомлених аспектів свого психічного потенціалу (зокрема, власних ціннісних орієнтацій, мотивації, здібностей тощо), що означає активне самоусвідомлення, яке складається із самоаналізу, самопізнання, самооцінки цього потенціалу.

Третє – **професійне мислення**. Сутність, структуру та функції професійного мислення особистості в системі ОВС доречно розглядати в контексті категорій «професійний розвиток» та «професійне становлення» особистості. Основною відмінністю розвитку і становлення є те, що професійний розвиток є гетерогенним процесом, в той час як становлення є спонтанною мінливістю явищ - їх безперервним переходом, перетворенням.

Професійне мислення оперативного співробітника ОВС - сукупність інтелектуальних вмінь та особистісних властивостей, реалізація яких забезпечує успішне здійснення професійної діяльності, це здатність особистості діяти і приймати ті чи інші рішення в оперативно значимій ситуації з певним часово-просторовим випередженням щодо очікуваних, майбутніх подій, які мають значення у справі. З'ясовано, що континуум рефлексивності й антиципації (зокрема прогностичності) виступає інтегральним психологічним механізмом регуляції професійного мислення особистості в системі ОВС. Континуум забезпечує цілісність мисленнєвого процесу в просторово-часовому контексті «минуле-теперішнє-майбутнє».

#### ***Зупинимось на провідних ідеях нашого дослідження.***

Провідною ідеєю дослідження виступає теза про когнітивну креативність як детермінанту забезпечення розвитку професійного мислення та самореалізації особистості.

Розвиток креативної особистості, здатної швидко адаптуватися в повсякчас змінюваних умовах життя розглядається як один з пріоритетів освіти. В теоретичних й експериментальних дослідженнях креативної діяльності поняття «творчість» і «креативність» диференціюються: перше виступає як процес і результат, друге – як суб'єктивна детермінанта творчості. І якщо поняття «творчість» передбачає не тільки і не стільки особливий психічний процес, скільки результат специфічно організованого сприймання, переробки і відтворення різних сторін об'єктивної реальності, то поняття «креативність»



більш орієнтоване на особистість – це процес суб'єктивного пізнання індивідом світу, об'єктивної реальності. Тут не йдеться про створення зримого, речовинного, матеріального продукту. Результатом креативного процесу є саме формування особистості (Т. Баришева, Ю. Жигалов).

Аналіз наукових джерел показав, що психологи розглядають креативність здебільшого у двох аспектах:

- як інтегративну властивість особистості, пов'язану з іншими її рисами: ініціативністю, винахідливістю, кмітливістю, незалежністю, емоційністю та ін.;
- як характеристику особливого, якісно нового стилю діяльності, специфічного способу розв'язання особистістю життєвих завдань.

Креативність має тісний зв'язок з особистістю, оскільки відображає схильність людини до творення нового, оригінального продукту в різних сферах своєї діяльності (А. Маслоу, 1999). Безперечно, креативність передбачає творчість особистості: вона пов'язана з творчістю як вищою формою розкриття творчого потенціалу суб'єкта діяльності. При наявності цієї особистісної якості творчість включається в усі види діяльності людини, її поведінки та спілкування.

Встановлено, що психологічна структура креативності включає систему таких параметрів: своєрідне та унікальне поєднання креативних якостей і здатностей, які в комплексі «індексують» творчу стилістику поведінки особистості, забезпечують продуктивність, новизну, оригінальність способів та результатів діяльності, схильність і готовність до творчих конструктивних перетворень у різних сферах життєдіяльності.

Психологічна структура креативності включає систему таких параметрів: своєрідне та унікальне поєднання креативних якостей і здатностей, які в комплексі «індексують» творчу стилістику поведінки особистості, забезпечують продуктивність, новизну, оригінальність способів та результатів діяльності, схильність і готовність до творчих конструктивних перетворень у різних сферах життєдіяльності.

У працях, присвячених креативності, містяться вказівки на особливі властивості креативної психічної діяльності, на особливий спосіб сприймання і відображення об'єктивної реальності, на специфіку особистісного функціонування, пов'язаного зі здатністю глибше мислити, більш гнучко діяти. При цьому більшість авторів солідаризуються в тому, що креативність властива кожній окремо взятій особистості, оскільки процес входження людини у простір культури вже початково обумовлений творчістю, яка постає у вимірах креативної діяльності.

Зазначене безпосередньо стосується предмета нашого дослідження.

Наступна провідна ідея дослідження полягає в тому, що найбільше доцільним методом дослідження професійного мислення та професійної самореалізації є метод моделювання.

Необхідність розробки моделі професійного мислення юриста зумовлена, як це вже зазначалося раніше, не лише малою кількістю та фрагментарністю подібних досліджень, але й методологічною неузгодженістю щодо розуміння

самої природи (сутності) професійного мислення і підходів до його вивчення й теоретичного осмислення [149].

Ми погоджуємося з думкою Є.Ю.Савіна про те, що наслідком цього є по-перше, еkleктичність різних теоретичних положень, які називаються в якості теоретичних основ того чи іншого прикладного підходу, а по-друге, складнощі у співвіднесенні цих підходів з метою порівняльної оцінки [133].

Тому в якості провідних методів дослідження й розробки структури професійного мислення ми використали метод моделювання [176] та метод експертних оцінок [28, 78, 168, 175]. Ми вважаємо, що доки існують теоретичні та методологічні неузгодженості у вирішенні конкретних наукових питань, оптимальним є використання саме цих методів, оскільки вони є найбільше близькими до суб'єктів тієї площини практичної діяльності (конкретні феномени), до якої спрямовано наукові пошуки.

Під моделюванням, як правило, розуміють «відтворення характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для їх вивчення» [140, с. 97]. Цей останній об'єкт і зветься моделлю. На думку О.В.Мангушева [98] моделювання - це процес побудови моделі, яка необхідна: 1) для того, щоб зрозуміти, як влаштований конкретний об'єкт (його структура, основні властивості, закони розвитку і взаємодії з навколишнім світом); 2) для того, щоб навчитися управляти об'єктом (або процесом) і визначити найкращі способи управління при заданих цілях і критеріях; 3) для того, щоб прогнозувати прямі і непрямі наслідки реалізації заданих способів і форм впливу на об'єкт. Наведене визначення цілком відповідає методології нашого дослідження, оскільки професійне мислення розглядається нами як динамічне утворення [4].

Загальними принципами математичного моделювання згідно В.І.Міхеєву, що виходять із загальних принципів системного аналізу, є:

1. Принцип достатності інформації, яка використовується.
2. Принцип інваріантності інформації.
3. Принцип наступності.
4. Принцип ефективної реалізованості [104].

Змістовною основою для побудови математичної моделі об'єкта є його концептуальна модель. Під концептуальною моделлю об'єкта за О.В.Мангушевим розуміється сукупність якісних залежностей критеріїв оптимальності та різних обмежень від факторів, істотних для відображення функціонування об'єкта. Концептуальна модель відображає такі основні моменти: умови функціонування об'єкта, зумовлені характером взаємодії між об'єктом і його оточенням, між елементами об'єкта [98].

При формулюванні концептуальної моделі об'єкта виникають наступні проблеми (завдання): складання спрощеного і в той же час адекватного поставленої мети опису досліджуваної ситуації - сценарію функціонування об'єкта; формулювання і уточнення формулювання цілей, що стоять перед об'єктом при його функціонуванні; формалізація цілей в критерії оптимальності; формалізація зовнішніх і внутрішніх обмежень; вибір факторів, що описують об'єкт і його оточення, які повинні бути враховані в дослідженні і

відповідно включені в математичну модель; класифікація факторів і виділення з них в першу чергу керованих змінних [163].

Виходячи з викладеного вище, перейдемо до побудови моделі професійного мислення фахівця юридичного профілю. При цьому під моделлю можна буде розуміти або сукупність параметрів, що характеризують особистість і діяльність спеціаліста, або його кваліфікаційну характеристику [98]. У першому випадку параметри моделі - це вміння та навички професійної діяльності, та професійно значущі якості особистості. Основна вимога до параметрів – вимірюваність.

Одним із основних завдань нашого дослідження було побудова моделі професійного мислення юриста – модель мислення «успішного оперативника». Основою для цього служили результати експертної оцінки, як одного з найбільше розвинених підходів до дослідження компетентності та професійного мислення.

Ми вважаємо, що лише усереднені оцінки експертів не є показовими, тому що вони повинні бути співвіднесені зі структурою моделі. В цілому в уявленні експертів параметри оцінки є пов'язаними між собою через певні закономірності, якими визначається вплив на ефективність оперативно-розшукової діяльності. Для виявлення цієї структури добре підходить факторний аналіз. Його використання є доречним через велику кількість змінних в моделюванні. Крім того він дозволяє виявити множинні зв'язки між ними, об'єднуючи в групи – чинники ті, що найбільше тісно пов'язані між собою. У середині фактора такий цілісний взаємний вплив визначається конкретніше – через зміст критеріїв, які до нього входять [177].

Розроблено факторну модель професійного мислення оперативних співробітників ОВС, яка була визначена шляхом експертного оцінювання. Узагальнена модель професійного мислення за результатами експертних оцінок представлена сьома факторами (рис.1).

Фактор I «Рефлексивність і чіткість мислення» - включає в себе 34 параметри і пояснює 22,56 % загальної дисперсії. Фактор II «Інструментальна швидкість мислення» пояснює 13,02 % загальної дисперсії і складається з 20 критеріїв. Фактор III «Гнучка цілісність» пояснює 12,9% загальної дисперсії і складається з 17 критеріїв. Фактор IV «Діловитість, практичність» пояснює 11,9% загальної дисперсії. Фактор V «Толковитість» пояснює 9,9% загальної дисперсії і містить 8 критеріїв. Фактор VI «Адекватне відображення складності ситуації» пояснює 8,93% загальної дисперсії і складається з 8 шкал. Фактор VII «Цілісний контроль мислення» пояснює 7,84% загальної дисперсії і містить 5 критеріїв.

Програма емпіричного дослідження передбачала декілька етапів. На початковому вивчалися методологічні основи проблеми розвитку професійного мислення особистості за умов різного діяльнісного походження (для курсантів – система фахової підготовки у ВНЗ МВС України; для співробітників оперативних підрозділів ОВС – робота за фахом у системі ОВС), розроблялася

програма дослідження, підбиралися методики, проводився збір емпіричного матеріалу та його накопичення.

<p><b>I. Рефлексивність і чіткість мислення</b></p> <p>Рефлексивність (уміння визначати результати розумової діяльності; уміння адекватно оцінювати результати своєї розумової діяльності; уміння оцінювати ефективність пізнавальної діяльності); Чіткість; Формалізм; Систематизація; Простий когнітивний стиль. <u>Протипоказання</u> (інертність; азартна стратегія розв'язання проблемних завдань)</p>	<p><b>VII. Цілісний контроль мислення</b></p> <p>Холістичність мислення; Сугестивне мислення; Понятійне мислення; Високий рівень навченості; Адаптивність мислення</p>	<p><b>VI. Адекватне відображення складності ситуації</b></p> <p>Згладжуючий когнітивний стиль; Репродуктивність; Логіко-знакове мислення; Доктринальність; Точність; Монархічний стиль розв'язання проблемних завдань; Скануючий (поверхневий) пізнавальний контроль; Поліспрямованість мислення</p>
<p><b>II. Інструментальна швидкість мислення</b></p> <p>Підвищена зв'язність мислення; Аналітичність мислення; Широта розуму; Синтетичний стиль; Швидкість мислення</p>	<p><b>Модель професійного мислення особистості</b></p>	<p><b>V. Толковитість</b></p> <p>Дедуктивність; Уміння маскувати хід свого мислення; Гнучкість; Понятійне мислення; Розвиненість операції синтезу; Вербально-логічне мислення; Вихровий стиль мислення; Дедуктивне мислення; Проникливість</p>
<p><b>III. Гнучка цілісність</b></p> <p>Висока швидкість сприйняття інформації; Гнучкість мислення; Фокуруючий пізнавальний контроль; Просторово-образне мислення; Фрактально-голографічний когнітивний стиль; <u>Протипоказання</u> (ригідність)</p>	<p><b>IV. Діловитість, практичність</b></p> <p>Здібності мислення (розглядати проблему з кількох позицій, розпізнавати факт в цілому, виділяти головне, розпізнавати факт в цілому); Оригінальність мислення Оцінний стиль вирішення проблемних завдань; Аналітичний когнітивний стиль (вужкий діапазон еквівалентності); Складний когнітивний стиль; Асимілятивний когнітивний стиль; Інтуїтивне мислення; Асоціативне мислення. <u>Протипоказання</u> (імпульсивний когнітивний стиль)</p>	

**Рис. 1. Факторна модель професійного мислення оперативного співробітника ОВС**

Загальна кількість досліджуваних склала 304 особи. Визначено три емпіричних групи: перша група (далі К2) – курсанти 2 року навчання у ВНЗ ОВС – 105 осіб; друга група (далі К4) – курсанти 4 року навчання у ВНЗ ОВС – 102 особи; третя група (далі ОП5) – співробітники оперативних підрозділів ОВС України з досвідом роботи ≤ 5 років – 97 осіб. З метою вирішення поставлених дослідницьких завдань та забезпеченням об'єктивності

дослідження в роботі використана низка загальнонаукових та спеціальних методів.

#### 1. Методи збору інформації:

1) теоретичні методи – теоретичний аналіз фахових джерел, системний аналіз та інтерпретація отриманих даних, класифікація, моделювання, вивчення та узагальнення досвіду;

2) емпіричні методи – методи спостереження, моделювання, аналізу результатів діяльності, психодіагностичні методики: «Дослідження ригідності розумових процесів за А.С.Лачинсом»; «Інтелектуальна лабільність»; «Кількісні відносини»; «Дослідження продуктивного і репродуктивного мислення»; «Піктограма»; «Вільний асоціативний тест»; «Вербальні закономірності»; «Пошук закономірності»; методика Брунера; «Типи мислення» (К.Соляник); «Практичне мислення дорослих» (М.К.Акімова та ін.) опитувальник «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р.Плутчік в адаптації Л.І.Вассермана та ін.); «Стили мислення» (адаптована версія опитувальника InQ Р.Бремсона і А.Харрісона (переклад і адаптація О.О.Алексєєвої); «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП) В.І.Моросанової; «Вільне сортування об'єктів»; «Порівняння схожих малюнків»; «Фігури Готшильда»; Тест Струпа; Тест Равена; «Уявлюваний рух» (Klein, Gardner, Schlesinger); Методика оцінки розміру кола в умовах відволікаючих перешкод «Константність кола» (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence); «Прогностичне завдання» (Л.Регуш, Н.Самова); «Здатність до прогнозування» (Л.Регуш); опитувальник Дж.Роттера «Рівень суб'єктивного контролю»; «Опитувальник емоційного інтелекту» Д.В.Люсіна [12, 48, 51, 64, 73, 126, 169].

#### 2. Методи обробки даних:

а) Якісні – методи аналізу, синтезу, порівняння;

б) Кількісні – методи статистичної обробки.

3. Інтерпретаційні методи: обрано структурний спосіб інтерпретації отриманих у роботі результатів, який уможливив співставлення отриманих даних з раніше встановленими фактами і закономірностями та перевірку моделі функціонування та розвитку мислення.

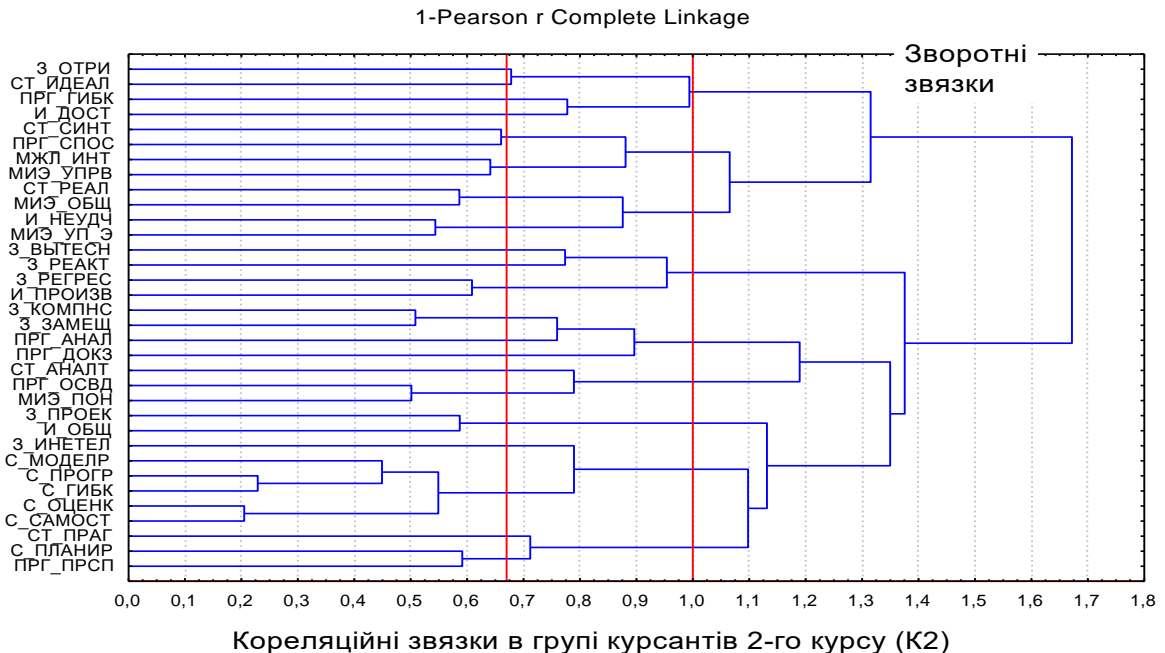
В цілому ми мали на меті провести емпіричне дослідження та узагальнити його результати за такими блоками як виявлення:

- властивостей процесів мислення,
- операцій мислення,
- видів, стилів мислення, стратегій мислення,
- когнітивних стилів, саморегуляції поведінки, психологічних захистів.

Шляхом пошуку кореляційних зв'язків (за критерієм Пірсона) між окремими показниками професійного мислення досліджуваних визначено 3 окремі моделі мислення курсантів та оперативних співробітників ОВС.

Розкрито структуру мислення майбутніх співробітників ОВС на навчально-академічному етапі професійного навчання, представлену наступними блоками зв'язків (рис.3).

Психологічні захисти - здатність до прогнозування. Прогностична здатність мислення курсантів пов'язана з такими механізмами психологічного захисту, як витіснення ( $r = -0,221$ ;  $p = 0,023$ ), регресія ( $r = -0,319$ ;  $p = 0,001$ ) і заміщення ( $r = -0,269$ ;  $p = 0,005$ ). Прогностичність активізується у випадках регресу, коли виникають обставини, які змушують індивіда звертатися до минулих моделей мислення та поведінки. Аналітичність у прогнозуванні достовірно позитивно пов'язана з компенсацією ( $r = 0,2405$ ;  $p = 0,013$ ) та заміщенням ( $r = 0,3380$ ;  $p = 0,002$ ).



**Рис. 3. Професійне мислення курсантів на навчально-академічному етапі професійного становлення особистості**

Прогнозування - стилі мислення. У найбільшій мірі прогностичність пов'язана з синтетичним стилем мислення. Можна констатувати, що у курсантів (K2) прагнення до узагальнення призводить до більшої прогностичності.

Стилi мислення - інтернальність. Загальна інтернальність достовірно позитивно пов'язана з прагматичним ( $r = 0,3175$ ;  $p = 0,001$ ) й аналітичними стилями мислення ( $r = 0,2975$ ;  $p = 0,002$ ), а інтернальність у сфері невдач - з реалістичним стилем ( $r = 0,2174$ ;  $p = 0,026$ ). Інтернальність в галузі досягнень негативно пов'язана з аналітичним ( $r = -0,2047$ ;  $p = 0,036$ ) і реалістичними стилями ( $r = -0,2067$ ;  $p = 0,034$ ). Тобто, чим більша аналітичність тим більше другоккурсники демонструють тенденцію до внутрішнього локусу контролю, але при цьому приписувати досягнення зовнішнім обставинам, а чим більше вони схильні до ідеалістичного мислення, тим менше їх інтернальність у сфері виробничих відносин.

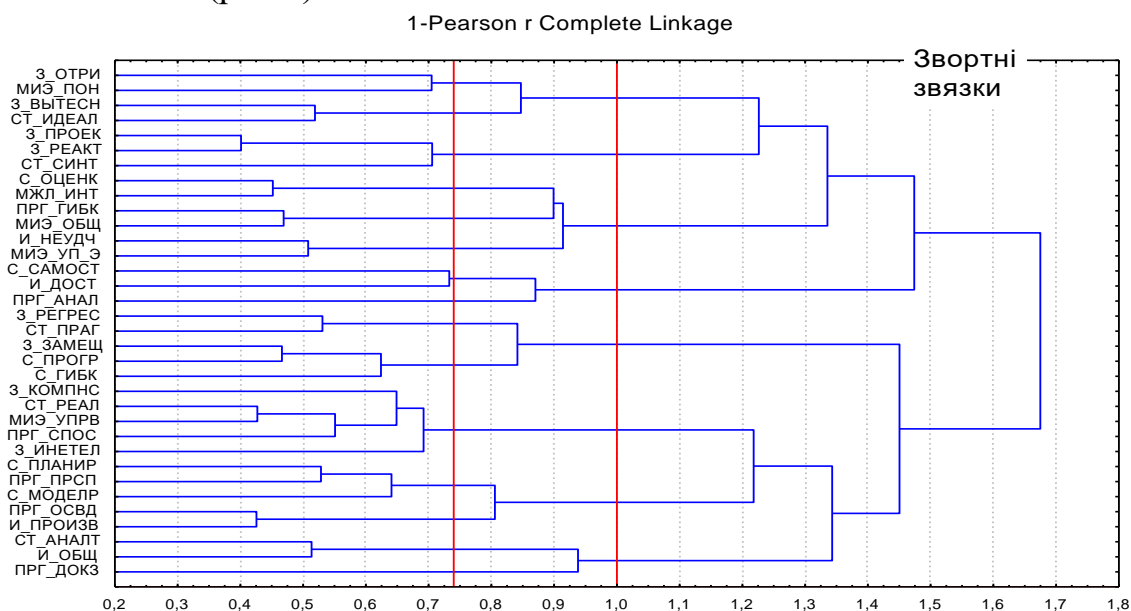
Прогностичність - стилі саморегуляції. Всі достовірні кореляційні зв'язки в даному випадку є позитивними, особливо тісний зв'язок планування з перспективністю прогнозування. Стилi саморегуляції - інтернальність. Інтернальність в області досягнень на високому рівні достовірності негативно пов'язана з усіма стилями саморегуляції, а інтернальність у сфері виробничих

відносин - з усіма стилями пов'язана позитивно. Це може означати, що тенденція до зовнішнього локусу контролю виявляється у меншій регуляції своєї поведінки в цілому, проте область виробничих відносин є винятком - там навпаки. Емоційний інтелект – стилі мислення. Загальний показник емоційного інтелекту позитивно пов'язаний з реалістичним стилем, і негативно - з прагматичним. Розуміння власних емоцій негативно пов'язане з вираженістю реалістичного і синтетичного стилів, проте позитивно - з вираженістю аналітичного стилю. Вказане можна пояснити тим, що у досліджуваних узагальнення щодо інших людей відбувається в зовнішньому плані.

Емоційний інтелект - саморегуляція. Усі зв'язки управління власними емоціями зі стилями саморегуляції негативні й дуже високо достовірні, а з міжособистісним інтелектом їх немає взагалі. Це підтверджує припущення про екстравертованість емоційного інтелекту другокурсників.

Прогностичність - емоційний інтелект. Управління власними емоціями негативно пов'язане з обізнаністю, гнучкістю і доказовістю в прогнозуванні. Більшість зв'язків прогнозування з внутрішньоособистісним емоційним інтелектом негативні, а з міжособистісним - позитивні.

Представлено внутрішню структуру мислення майбутніх співробітників ОВС на навчально-професійному етапі професійного навчання наступними групами зв'язків (рис.4).



Кореляційні зв'язки в групі курсантів 4-го курсу (K4)

**Рис. 4. Професійне мислення курсантів на навчально-професійному етапі професійного становлення особистості**

Психологічні захисти – здатність до прогнозування. Механізм заперечення має зворотній зв'язок із аналітичністю у прогнозуванні ( $r = -0,233$ ;  $p = 0,018$ ), що надає можливість констатувати позитивний вплив останнього на здатність адекватно сприймати реальність та події, що в ній відбуваються. Регресія як незрілий механізм психологічного захисту знижує аналітичність у прогнозах ( $r = 0,318$ ;  $p = 0,01$ ), в той же час, чим вище загальний рівень прогностичних здібностей тим менше регресія ( $r = -0,365$ ;  $p = 0,001$ ).

Існує зв'язок загального рівня прогностичності із механізмом заміщення ( $r = -0,315$ ;  $p = 0,01$ ). У тих випадках, коли оперування реальним об'єктом є неможливим, відбувається його заміна іншим, можливо навіть ідеальним.

Стилі мислення – здатність до прогнозування. Здатність до аналітичності у прогнозах знижує ідеалістичність мислення ( $r = -0,297$ ;  $p = 0,02$ ), прогностичність мислення ( $r = -0,243$ ;  $p = 0,014$ ), усвідомленість прогнозів ( $r = -0,198$ ;  $p = 0,045$ ) та перспективність ( $r = -0,216$ ;  $p = 0,029$ ). Реалістичний стиль мислення підвищує загальний рівень прогностичності та її окремі показники ( $r = 0,449$ ;  $p = 0,001$ )

Стилі саморегуляції – здатність до прогнозування. Стиль саморегуляції планування позитивно пов'язаний із усвідомленістю у прогнозуванні ( $r = 0,443$ ;  $p = 0,001$ ) та перспективністю прогнозів ( $r = 0,471$ ;  $p = 0,001$ ). Аналітичність заважає процесу планування ( $r = -0,231$ ;  $p = 0,019$ ), оскільки особистість постійно перевіряє (аналізує) план роботи, та, звичайно знаходить у ньому недоліки. Стиль саморегуляції моделювання в цілому підвищує прогностичні здібності особистості ( $r = 0,267$ ;  $p = 0,007$ ). Стиль «програмування» позитивно пов'язаний із гнучкістю ( $r = 0,201$ ;  $p = 0,042$ ) та негативно із доказовістю прогнозів ( $r = -0,243$ ;  $p = 0,014$ ). Стиль саморегуляції «оцінювання результатів» позитивно пов'язаний із загальною прогностичною здатністю ( $r = 0,218$ ;  $p = 0,027$ ) - адекватно оцінюючи результати власної діяльності та інших майбутній оперативник стає здатним прогнозувати досліджуване явище, феномен.

З'ясовано структуру професійного мислення оперативних співробітників ОВС, яка представлена наступними групами зв'язків (рис.4):

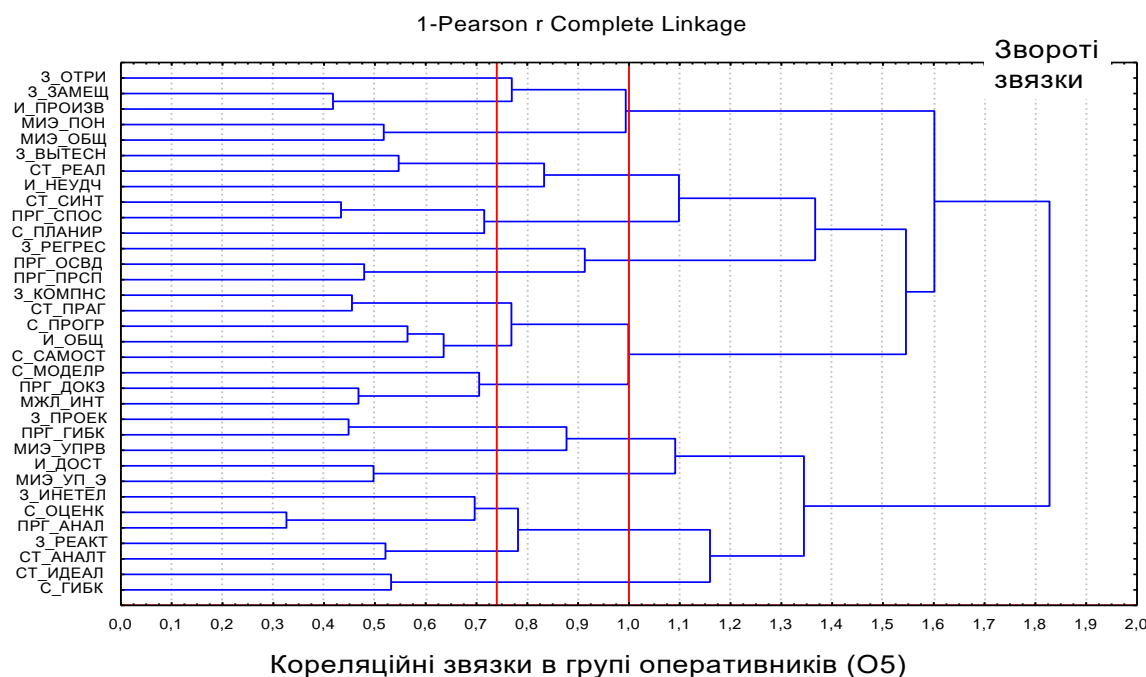
Психологічні захисти – здатність до прогнозування. Встановлено зв'язок між механізмом заперечення та гнучкістю у прогнозуванні ( $r = -0,2$ ;  $p = 0,048$ ), отримано зв'язок механізму регресії з загальним рівнем прогностичності ( $r = 0,22$ ;  $p = 0,018$ ) та аналітичності у прогнозуванні ( $r = 0,308$ ;  $p = 0,02$ ). Регресивні механізми, повертаючи суб'єкта «в минуле» дають можливість оцінити динаміку у тому чи іншому процесі, явищі, що і стає основою для прогнозу. Інший варіант прогностичності складають зворотні зв'язки між механізмом регресії та гнучкістю ( $r = -0,327$ ;  $p = 0,01$ ) і доказовістю ( $r = -0,233$ ;  $p = 0,05$ ) прогнозів, що припускає існування певної межі у регресуванні, за якою якість прогнозів значно зменшується. Зворотній зв'язок проєкції з обізнаністю у прогнозуванні ( $r = -0,227$ ;  $p = 0,025$ ) та доказовістю прогнозів ( $r = -0,321$ ;  $p = 0,01$ ) свідчить про її негативний вплив на ефективність прогностичної діяльності. Подібна інтерпретація має місце у зв'язку механізму заміщення та загального рівня прогностичних здібностей ( $r = -0,284$ ;  $p = 0,05$ ).

Стилі мислення – здатність до прогнозування. Встановлено зв'язок між синтетичним стилем мислення та загальним рівнем прогностичної здатності ( $r = 0,566$ ;  $p = 0,000$ ). Ідеалістичний стиль мислення зворотно корелює із обізнаністю у прогнозуванні ( $r = -0,485$ ;  $p = 0,000$ ), значно зменшуючи прогностичні здібності особистості. Прагматичний стиль мислення підвищує гнучкість прогнозів ( $r = 0,322$ ;  $p = 0,001$ ), аналітичний стиль – аналітичність прогнозів, що цілком зрозуміло ( $r = 0,452$ ;  $p = 0,001$ ), в той час як реалістичний



стиль мислення в цілому знижує прогностичні здібності оперативників, наприклад аналітичність ( $r = -0,287$ ;  $p = 0,04$ ), обізнаність ( $r = -0,335$ ;  $p = 0,01$ ) та перспективність ( $r = -0,366$ ;  $p = 0,000$ ).

Стили мислення – інтернальність. Прогностичний стиль мислення підвищує відповідальність за особистісне зростання в області виробничих відносин ( $r = 0,372$ ;  $p = 0,000$ ). Схильність звинувачувати себе за власні невдачі знижує прогностичність мислення ( $r = -0,536$ ;  $p = 0,000$ ). В той же час аналітичний стиль підсилює тенденцію до самозвинувачень за власні невдачі ( $r = 0,306$ ;  $p = 0,002$ ). Реалістичний стиль мислення збільшує відповідальність особистості за власні досягнення ( $r = 0,303$ ;  $p = 0,003$ ), так саме як стиль планування ( $r = 0,23$ ;  $p = 0,023$ ). Разом з тим, планування підсилює тенденцію брати відповідальність на себе за професійне становлення ( $r = 0,242$ ;  $p = 0,017$ ).



**Рис. 5. Професійне мислення оперативних співробітників ОВС**

Стили мислення – емоційний інтелект. Встановлено, що прагматичність мислення покращує здатність до розуміння емоцій інших ( $r = 0,221$ ;  $p = 0,03$ ), що можна пояснити схильністю спиратися на безпосередній особистий досвід у взаємодії з іншими. Реалістичний стиль мислення покращує здатність управляти емоціями інших ( $r = 0,386$ ;  $p = 0,000$ ).

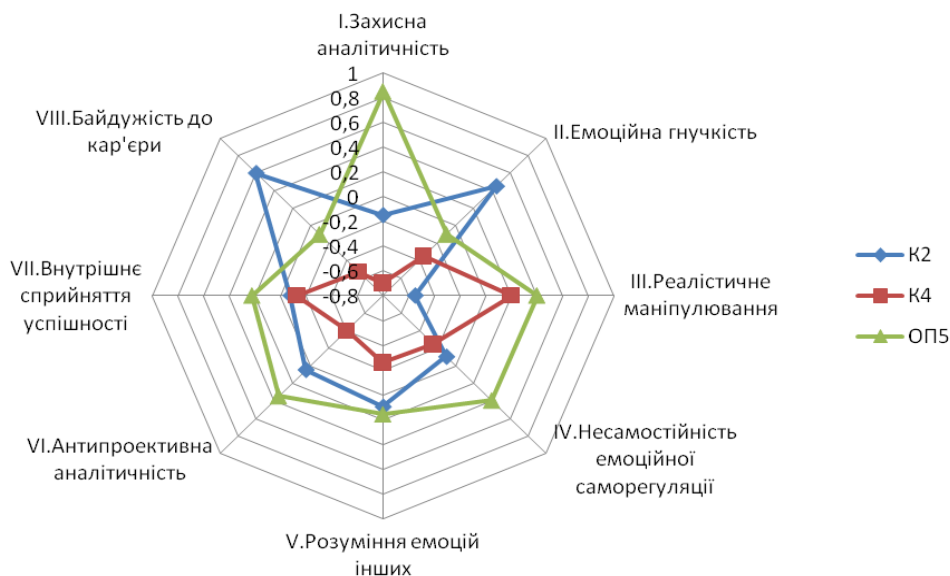
Стили саморегуляції – здатність до прогнозування. Планування як механізм саморегуляції підвищує загальну прогностичну здатність оперативників ( $r = 0,284$ ;  $p = 0,05$ ), обізнаність прогнозів ( $r = 0,289$ ;  $p = 0,004$ ) та доказовість ( $r = 0,252$ ;  $p = 0,013$ ) і в той же час зменшує гнучкість прогнозів ( $r = -0,234$ ;  $p = 0,023$ ).

Стиль моделювання підсилює обізнаність у прогнозах ( $r = 0,384$ ;  $p = 0,000$ ), дозволяючи суб'єктові спиратися на минулий досвід, розуміння закономірностей розвитку прогнозованого явища, що також значно підвищує доказовість прогнозу ( $r = 0,294$ ;  $p = 0,003$ ). Стиль програмування також

позитивно впливає на загальні прогностичні здібності оперативників ( $r = 0,269$ ;  $p = 0,008$ ), аналітичність ( $r = 0,312$ ;  $p = 0,002$ ), обізнаність ( $r = 0,282$ ;  $p = 0,005$ ) та доказовість ( $r = 0,203$ ;  $p = 0,05$ ) прогнозів. Стиль оцінювання результатів підвищує аналітичність ( $r = 0,674$ ;  $p = 0,000$ ), проте зменшує доказовість ( $r = -0,312$ ;  $p = 0,02$ ) прогнозу. Самостійність як показник автономності саморегуляції мислення підвищує загальний рівень прогностичності ( $r = 0,209$ ;  $p = 0,04$ ), аналітичність ( $r = 0,315$ ;  $p = 0,002$ ), обізнаність ( $r = 0,263$ ;  $p = 0,009$ ) та доказовість ( $r = 0,31$ ;  $p = 0,002$ ) прогнозів.

Стилі саморегуляції – інтернальність. Отримано зворотній зв'язок стилю моделювання та інтернальності в області невдач ( $r = -0,452$ ;  $p = 0,000$ ), що припускає існування певної стратегії самовиправдовування: спостерігається схильність приписувати відповідальність за власні невдачі іншим людям або вважати їх результатами невезіння

З метою узагальнення результатів емпіричного дослідження було використано дисперсійний аналіз, який дозволив нам отримати емпіричну модель професійного мислення особистості шляхом порівняння окремих показників мислення у досліджуваних, що дозволило констатувати певні відмінності у його становленні. В цілому емпірична модель представлена восьми факторами (рис.6)



**Рис. 6. Емпірична модель становлення професійного мислення особистості в системі ОВС**

На рис. 7 представлена частина факторного простору, утвореного факторами «Захисна аналітичність» і «Емоційна гнучкість», що описують відповідно 13,0 і 9,0 % загальної дисперсії і 30,1% дисперсії моде.

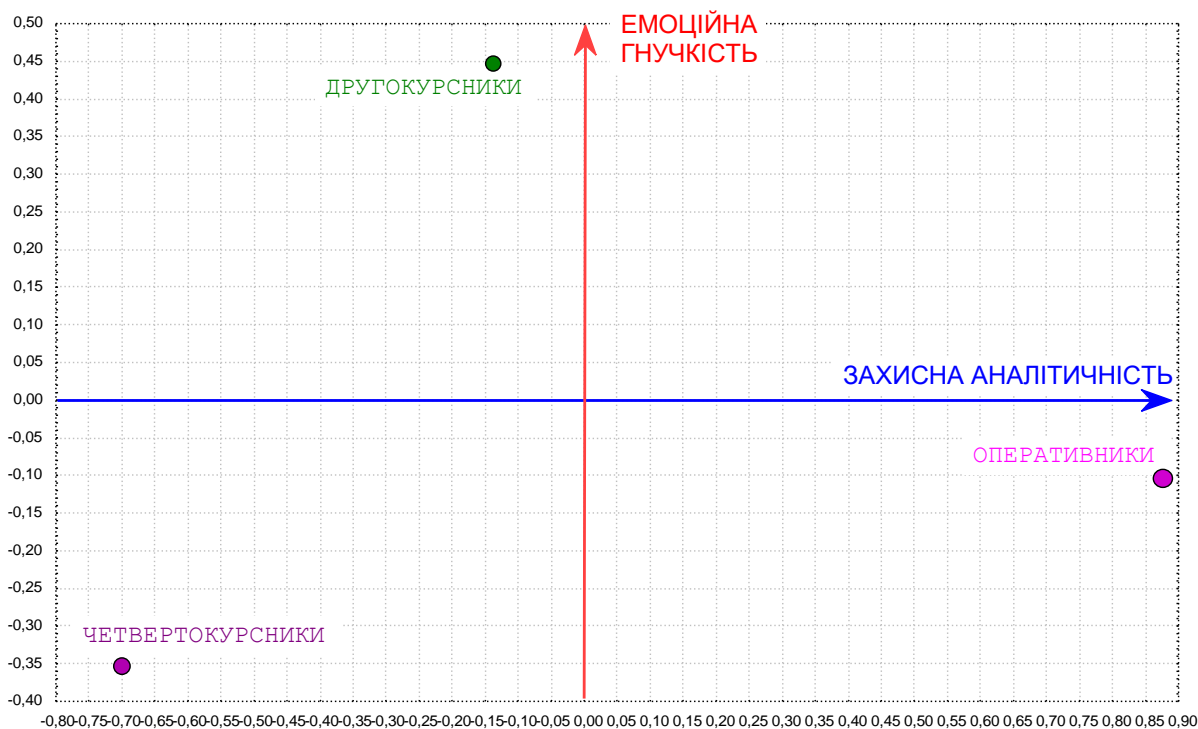


Рис.7. Факторний простір факторів 1 та 2

Отримані дані дозволяють констатувати, що досліджуваним курсантам другокурсникам (K2) властива максимальна емоційна гнучкість при середній (нейтральній) захисній аналітичності. У досліджуваних четвертокурсників (K4) обидві ці факторні характеристики є негативними – найнижча з трьох груп захисна аналітичність і емоційна гнучкість. У досліджуваних оперативників (OP5) максимально вираженою є захисна аналітичність, середньо вираженою - емоційна гнучкість. Слід згадати про те, що фактор, визначений як «Захисна аналітичність», відображає тенденцію звужувати і конкретизувати когнітивну модель ситуації під впливом таких захистів, як регресія і реактивні утворення, а «Емоційна гнучкість» відображає гнучкість прогнозування на основі хорошого розуміння своїх емоцій та емоційного інтелекту в цілому.

Таким чином, можна констатувати, що за фактором емоційної гнучкості курсанти K2 протилежні курсантам K4, а оперативні співробітники (OP5) займають проміжне положення між ними. За фактором захисної аналітичності протилежними є курсанти K4 й оперативники (OP5), а курсанти K2 займають проміжне положення між ними.

Якщо розглядати групу оперативників (OP5) в якості зразка успішних професіоналів, то слід визнати високу захисну аналітичність професійно важливою якістю, так само як і нейтральну емоційну гнучкість. Додатково позначився поки малозрозумілий феномен зменшення емоційної гнучкості і

захисної аналітичності у курсантів К4, і зростання у оперативних співробітників (ОП5) цих факторів відповідно до середнього рівня і максимуму.

Зіставлення та інтерпретація факторів 3 та 4 в контексті завдань нашого дослідження відіграє важливе значення, яке стане ясніше з подальшого аналізу.

Фактор «Реалістичне маніпулювання» відображає тенденцію до виправлення ситуації в загально психологічному контексті, а у контексті юридичної практики – до розкриття злочину за допомогою управління емоціями інших осіб. У зв'язку з цим необхідно нагадати, що аналіз змісту даного чинника приводить нас до розуміння того, що нерозкритий злочин сприймається особистістю як своєрідний виклик, незавершений гештальт, який вони повинні виправити. Отже первинним тут є не маніпулювання як самоціль, а саме виправлення ситуації. У зв'язку з цим підтверджується висунуте припущення про більшу виразність цього фактора у досвідчених співробітників ОВС у порівнянні з курсантами, що наочно видно з рис. 8.

Зміст фактора «Несамостійність емоційної регуляції» ми визначили також як «Екстравертованість емоційної саморегуляції». Випробовувані з високими значеннями цього чинника мають низькі оцінки за показником самостійності емоційної саморегуляції і високі – за шкалою управління своїми емоціями (опитувальника емоційного інтелекту). Цей парадокс, на наш погляд, пояснюється наступним уточненням: емоції регулюються так, «як треба в даній ситуації». Представляється, що значне перевищення по виразності цього фактору у досліджуваних оперативників (ОП5) є наслідком їх більш довгого перебування в системі ОВС, в якій окрема людина і її емоції не відіграють якусь роль.

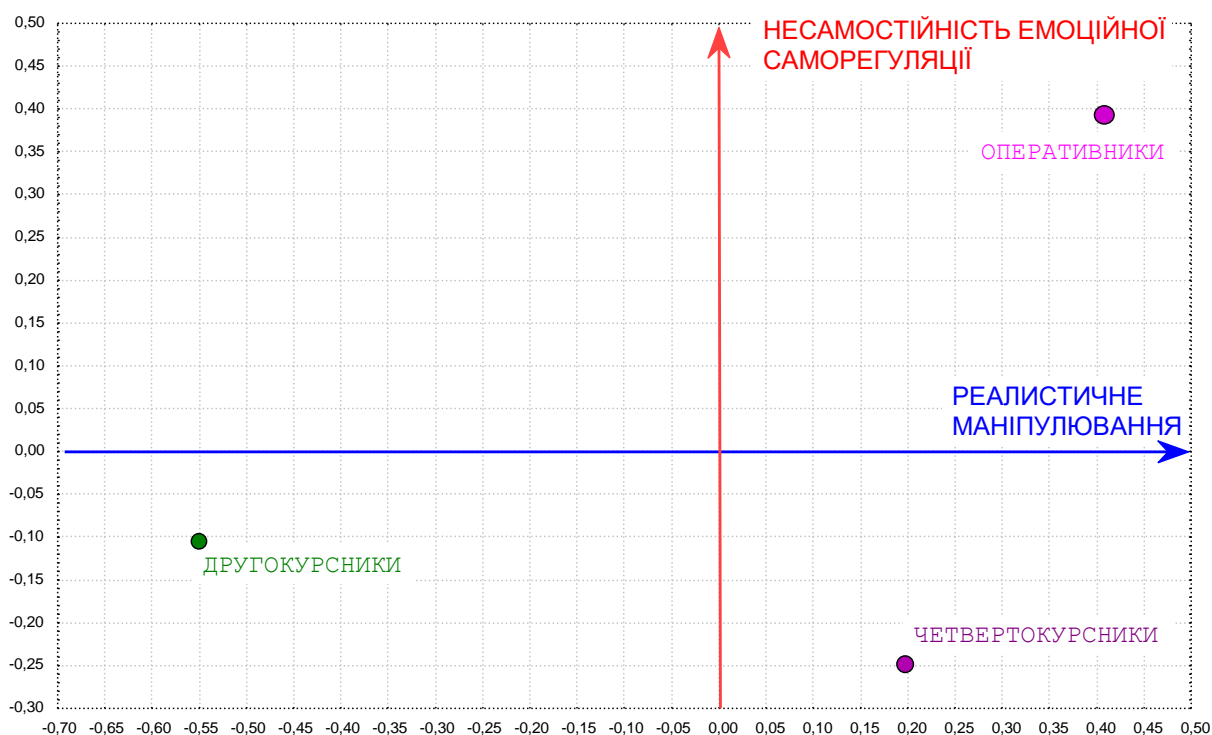


Рис.8.

Факторний простір факторів 3 та 4

Висока виразність обох цих факторів у співробітників ОВС (ОП5), у відмінності від обох груп курсантів (К2 та К4), на наш погляд, детермінована впливом системи ОВС. У зв'язку з цим, ми рахуємо, що «Реалістичне маніпулювання» та «Несамостійність емоційної регуляції» слід вважати кваліфікуючими ознаками професійного мислення особистості у системі ОВС. Звідси можна зробити висновок про високий ступінь ідентифікації професіоналів з системою ОВС. У фольклорі це виражається у відомій приказці «колишніх ментів не буває».

Наше припущення підтверджується також і тим, що в групі з мінімальною професіоналізацією – у курсантів К2 – поєднання цих факторів зворотне. Їх емоційна саморегуляція в середньому переважно самостійна, а маніпулятивність – мінімальна.

Досліджувані курсанти К4 схожі з оперативними співробітниками за фактором реалістичного маніпулювання, а щодо самостійності емоційної саморегуляції – показники значно вище, ніж у курсантів К2. В цілому, це відповідає, так би мовити, їхньому проміжному професійному становищу: деякі професійні навички вже усталені, а ідентифікація з системою ще невисока.

Таким чином, можна зробити наступний висновок щодо зіставлення та інтерпретації третього і четвертого факторів: становлення професійного мислення особистості у системі ОВС, як і професіоналізація в цілому, може відбуватися лінійно за окремими показниками мислення – факторами моделі (як наприклад фактор «Реалістичне маніпулювання» в даному випадку), але в цілому вона відбувається не лінійно (приклад фактор «Несамостійність емоційної саморегуляції»).

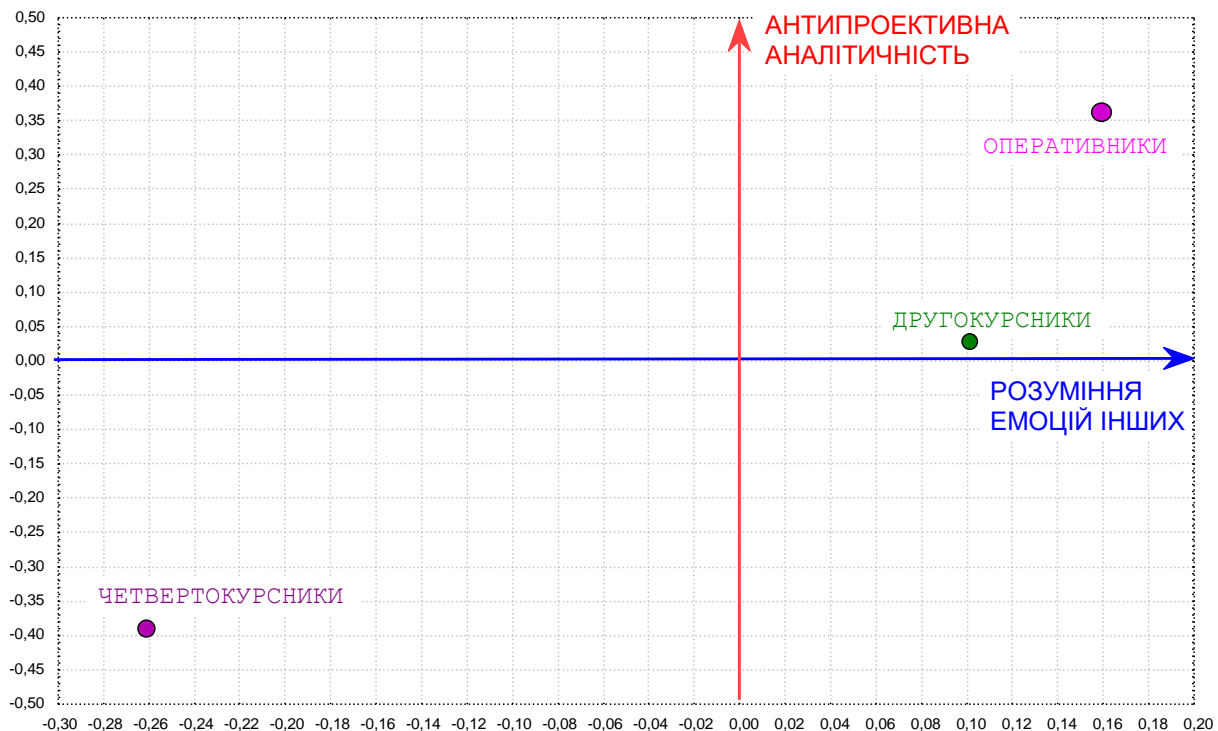
Співставляючи фактори «Розуміння емоцій інших» та «Антипроективна аналітичність» слід зазначити, що також відсутня лінійність процесів становлення професійного мислення (рис. 9).

Найнижчі показники здатності розуміти емоції інших характерні досліджуваним курсантам К4 в той час як курсанти К2 володіють цими навичками на рівні майже однаковому з досліджуваними оперативниками (ОП5). Можна припустити, що система навчання у закладах МВС сприяє не в повній мірі можливостям та навичкам соціально-перцептивних процесів. Ймовірніше за все це можна пояснити на надмірній зосередженості на власних емоційних станах та проявах особистості чому сприяє постійна мотивація до самодисципліни.

Співставлення факторів «Внутрішнє прийняття успішності» і «Байдужість до кар'єри» не випадково – воно відображає, на наш погляд, співвідношення внутрішньої когнітивної структури і сприйняття зовнішнього аспекту успішності – кар'єри. Для прояснення значення цього поєднання слід звернутися до більш докладного розгляду змісту факторів (рис. 10).

Отже, у досліджуваних з високою виразністю «внутрішнього прийняття успішності» – співробітників ОВС (ОП5) – високі оцінки по інтернальності в області досягнень і низькі – по виразності інтелектуалізації як психологічного захисту. Іншими словами, вони більшою мірою, ніж курсанти (К2, К4), схильні

приймати відповідальність в області досягнень (що відповідає розуміння поняття успішності) і в меншій – захищатися за допомогою інтелектуалізації, які дозволяють реєструвати у свідомості події, не проживаючи їх. Виходить, або вони переживають більше, або блокування переживання здійснюється іншим способом. Це можна інтерпретувати як більший контакт з реальністю, в якій уникнути переживань неможливо, або назвати особистісною зрілістю.



Факторний простір факторів 5 та 6

Рис. 9

Очевидно, що певною мірою в цьому контексті важлива роль належить віковим відмінностям, проте ми акцентуємо увагу на провідному впливі професійного середовища. Зміст восьмого фактора визначається негативними навантаженнями шкали обізнаності у прогнозуванні та інтернальності в області виробничих відносин. «Байдужість до кар'єри» – ми назвали його виходячи з припущення про те, що людина, стурбована своєю кар'єрою прагнучиме отримати якомога більше відомостей (бути обізнаною) і будувати прогнози кар'єри на їх основі.

Ми маємо ще один приклад нелінійності розвитку, про яку згадувалося при розгляді попередньої пари факторів. По чиннику «байдужість до кар'єри» найвищі оцінки у курсантів К2, найменші - у курсантів К4, а досліджувані співробітники ОВС (ОП5) займають проміжне між ними становище. Тобто, кар'єрні устремління максимальні на четвертому курсі, а з набуттям досвіду вони зменшуються, займаючи середнє положення. Цікаво, що при цьому саме оперативники (ОП5) приймають свою успішність в найбільшій мірі, а курсанти другого (К2) та четвертого (К4) курсів за виразністю цього фактору практично не відрізняються на рівні груп.

Таким чином, якщо розглянути поєднання значень факторів, то вийде, що в оперативників (ОП5) високе значення сьомого фактора, який ми також назвали «Управління удачею», а в плані інтернальності у виробничих відносинах вони є нейтральними. У курсантів К4 і «Управління удачею», і «Байдужість до кар'єри» мінімальні в порівнянні з іншими групами, що свідчить по певну невимушеність та рівноважність у кар'єрних прагненнях.

Для курсантів (К2, К4) характерним є поєднання відносно низького рівня «Керованості удачі» і низької схильності прогнозувати професійну діяльність на основі обізнаності, що не дивно, враховуючи властиву їм відсутність професійного досвіду.

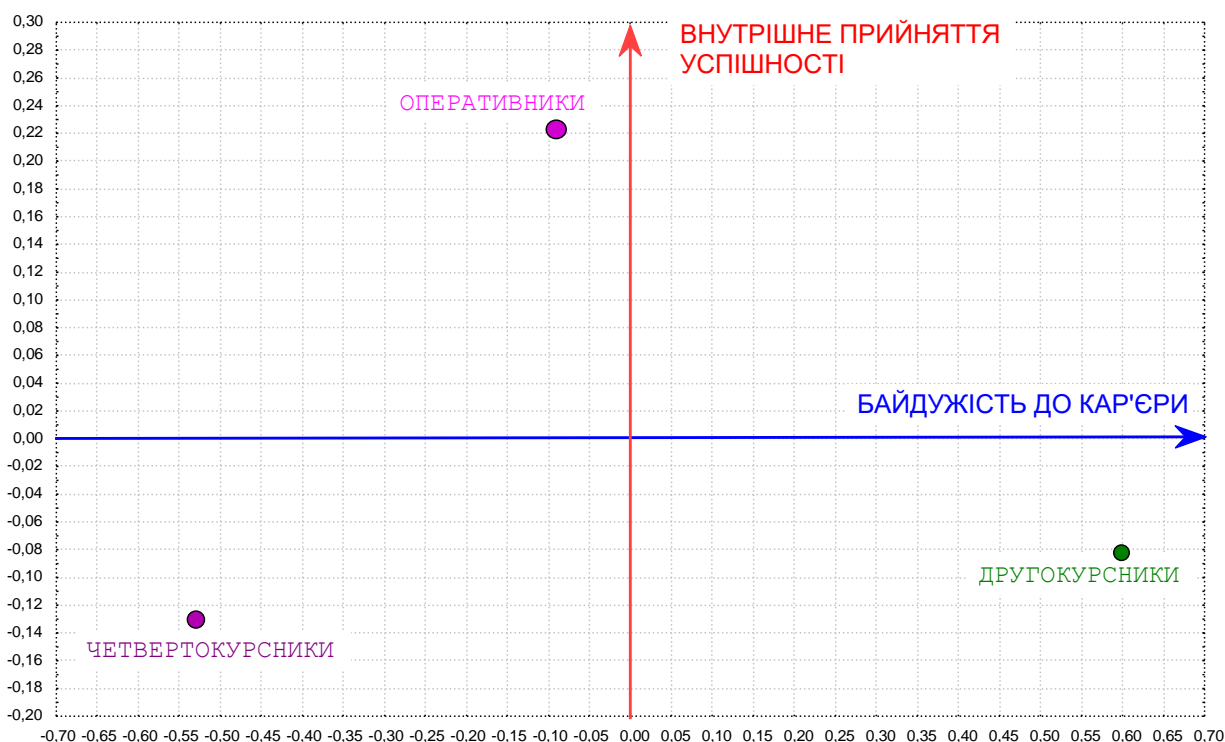


Рис. 10 Факторний простір факторів 7 та 8

Щодо становлення професійного мислення можна зробити висновок про те, що на найбільше високому рівні з розглянутих показників максимально вираженим є уявлення про керованість удачею при досить спокійному ставленні до своїх професійних успіхів і невдач. Це можна назвати професійною зрілістю, а в контексті проблематики професійного мислення – прогнозуванням на основі оптимальної (реалістичної) обізнаності.

Що стосується курсантів, то при однаково невисокій «Керованості удачею» старшокурсники (К4) найбільшою мірою стурбовані своїми майбутніми професійними досягненнями. У текстах завдань шкали інтернальності в області виробничих відносин опитувальника «Рівень суб'єктивного контролю» використовуються слова «виробничий» і

«професійний», а для другокурсників (К2) більш актуальним є академічне навчання.

Таким чином, розглядаючи процес становлення професійного мислення особистості у системі ОВС слід вказати про його нелінійність, що протиставляє його процесам розвитку. Лінійність (кількісні зміни на різних етапах професіоналізації) виявлена лише за декількома факторами професійного мислення: реалістичне маніпулювання, несамостійність емоційної саморегуляції та внутрішнє сприйняття успішності. За цими факторами визначено поетапний вплив системи ОВС на розвиток професійного мислення, що надає підстави вважати їх професійно (системно) детермінованими. Це пояснюється специфічністю системи ОВС, яка орієнтована на створення «універсального» співробітника. За іншими факторами не спостерігаються якісні та кількісні зміни від одного етапу становлення до іншого, що надає підстави вважати їх, передусім, особистісно детермінованими. Вплив системи ОВС на їхнє становлення не є вирішальним.

### **Висновки**

Визначено основні концептуальні підходи до аналізу сутності, структури та функцій мислення. До основних функцій професійного мислення віднесено діагностичну, стимулюючу, інформуючу, розвивальну, компенсаторну, оцінювальну, самовдосконалюючу функції.

За результатами експертних оцінок запропоновано факторну модель професійного мислення особистості у системі ОВС (на прикладі співробітників оперативних підрозділів), представлену сімома факторами: «Рефлексивність і чіткість мислення», «Інструментальна швидкість мислення», «Гнучка цілісність», «Діловитість, практичність», «Толковитість», «Адекватне відображення складності ситуації», «Цілісний контроль мислення».

Виявлено особливості становлення та розвитку професійного мислення курсантів на навчально-академічному етапі професійного навчання (2 курс) та на навчально-професійному етапі (4 курс).

З'ясовано особливості розвитку професійного мислення співробітників оперативних підрозділів ОВС. Визначено емпіричну модель становлення професійного мислення курсантів ВНЗ та співробітників оперативних підрозділів ОВС України, представлену восьмима факторами: «Захисна аналітичність»; «Емоційна гнучкість»; «Реалістичне маніпулювання»; «Несамостійність емоційної саморегуляції»; «Розуміння емоцій інших»; «Антипроективна аналітичність»; «Внутрішнє сприйняття успішності»; «Байдужість до кар'єри».

### **Список використаних джерел**

1. Луньов В.Є. Становлення та розвиток професійного мислення особистості у системі органів внутрішніх справ України: Монографія. Макіївка: МЕРІ, Донецьк: Донбас, 2014 – 350 с.



2. Чудакова О.М. Креативність особистості: формально-динамічна її передумова та показники / О.М.Чудакова // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – Т. VI: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Вип. 15. – С.260-267.
3. Сметанова Ю.В. Стратегии самореализации и особенности когнитивных систем молодых инноваторов / Ю.В.Сметанова // СПЖ. 2012. №46. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/strategii-samorealizatsii-i-osobennosti-kognitivnyh-sistem-molodyh-innovatorov> (дата обращения: 05.08.2017).
4. <http://www.psychologos.ru/articles/view/determinizm>
5. <http://www.hr-portal.ru/article/princip-determinizma-v-psihologii>
6. Мосійчук В.В. Психологічні особливості учбово-професійної самореалізації майбутніх психологів в умовах криз професійного навчання. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Київ, 2015. – 22 с.
7. Чудакова О.М. Особливості креативної діяльності у молодшому шкільному віці / О.М.Чудакова // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – Ч. 2 – С. 289-292.

## ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Соціальний інтелект – здібність, що забезпечує ефективність соціальних комунікацій та успішність соціальної адаптації людини – популярний термін у сучасній науковій психології. Як зазначав Карл Альбрехт, розвиток соціального інтелекту надзвичайно важливий для всіх сфер суспільного життя: для закладів початкової освіти, шкільного навчання, освіти дорослих людей, в управлінні та бізнесі. Діти та підлітки потребують його для дружби та поваги; студенти – щоб навчитися співпрацювати та ефективно впливати на інших; менеджерам – необхідно розуміти та взаємодіяти з людьми, якими вони керують; висококваліфікованим спеціалістам – розуміти соціальний контекст та досягати своїх цілей; дорослим – він необхідний у професійному й особистому житті – щоб ефективно представляти себе та заслуговувати повагу тих, з ким вони мають справу. Соціальний інтелект сприяє зменшенню конфліктів, зростанню співпраці, заміщує фанатизм та поляризованість поглядів розумінням, та допомагає людям досягати спільних цілей. На думку К. Альбрехта, в недалекому майбутньому, можливо, СІ стане найбільш важливою складовою нашого виживання як виду [9].

Дослідження соціального інтелекту (СІ) тривають вже близько сторіччя, з моменту введення цього поняття до наукового обігу Е. Торндайком у 1920 р., який пов'язував СІ зі здатністю людини розуміти й управляти іншими, та залучатися до адаптивної соціальної поведінки [13]. Різні аспекти СІ, структурні компоненти, підходи до його вивчення розглядаються у працях багатьох зарубіжних дослідників: Г. Айзенка, К. Альбрехта, Ф. Вернона, Г. Гарднера, Дж. Гілфорда, Д. Големана, Н. Кантор, Дж. Кіглстром, Д. Кітінга, Р. Стернберга, М. О'Саллівана, Р. Торндайка (сина Е. Торндайка) та інших. Ця проблема також вивчалася К.О. Абульхановою-Славською, І.Ф. Башировим, М.І. Бобневою, Ю.М. Ємельяновим, Є.І. Ішутіною, Н.А. Кудрявцевою, В.М. Куніциною, О.В. Луньовою, О.С. Михайловою (Альошиною), О.І. Савенковим, Н.О. Сетковою, Д.В. Ушаковим, А.Л. Южаніною, та іншими дослідниками. Серед українських наукових доробок, досліджень СІ порівняно небагато. Цим питанням займалися Л.О. Ляховець, Г.В. Ожубко, С.І. Редько, Н.Л. Руда, С.В. Руденко, Ю.С. Федорі, та деякі інші. Окремі аспекти цієї проблеми розкривають у своїх роботах О.І. Власова, О.М. Кокун, О.М. Корніяка, М.Л. Смульсон, Н.І. Пов'якель, Н.С. Чепелева, тощо [1, С.13–41].

Маючи свій погляд на зміст поняття та структуру даного феномену вказані дослідники вказують на те, що соціальний інтелект – це специфічна здібність, яка обумовлює успішну взаємодію з людьми, побудову конструктивних стосунків з оточуючими, забезпечує соціальну адаптованість. З точки зору О.В. Луньової, найбільш вагомий внесок у вивчення цього явища зробили американські вчені, дослідники інших країн здебільшого йдуть у фарватері їх доробок [3]. Аналіз історії розвитку уявлень про соціальний інтелект, дає

підстави зазначити парадигмальне зміщення поглядів на цей феномен від суто когнітивної здібності (Г. Айзенк, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Д.Р. Кітінг, Е.Л. Торндайк *та інші*) до соціально-пізнавальної особистісної характеристики (К. Альбрехт, Г. Гартнер, Д. Големан, М. Гендрікс, О. Джон, Н. Кантор, Д. Кіглстром, С. Космітські, В.М. Куніцина, О.В. Луньова, Г. Марлоу, Дж. Мейерс, В. Міцел, Г. Олпорт, О.І. Савенков, П. Селовей, М. О'Салліван, Р. Стернберг, М. Тісак, Д.В. Ушаков, М. Форд, тощо)[1].

Структурні компоненти соціального інтелекту зазвичай поділяють на три групи: когнітивні, емоційні та поведінкові, які різні дослідники наповнюють різним змістом. Три-компонентну структуру СІ зазначають О.І. Савенков, 2005; І.Ф. Баширов, 2006; К.С. Саутіна, 2008; Л.А. Ляховец, 2009, та інші дослідники. Засадничими для розвитку СІ більшість вчених вважають такі когнітивні здібності: здатність до рефлексії, пам'ять, соціальну сенситивність, креативність (гнучкість мислення), соціальні знання. До групи емоційних компонентів відносять сприйняття й розуміння емоцій та почуттів інших людей, емпатійність, уважність, соціальну експресію, здатність до емоційної саморегуляції та вміння впливати на інших. До поведінкових або комунікативно-поведінкових характеристик СІ відносять: практичні соціальні вміння та навички, легкість та відкритість у спілкуванні, контактність, розуміння інших людей, вміння донести свою думку до оточуючих, переконливість, здатність до ефективної взаємодії та кооперації, комунікативні та мовленнєві здібності; вміння застосовувати свої соціальні знання; розрізнення невербальних проявів та міміки; усвідомлення свого впливу на оточуючих та вміння свідомо його використовувати, вирішення проблем у ситуаціях спілкування, здатність уникати конфліктів та легко знаходити спільну мову з різними людьми. На основі зазначеного сформульовано узагальнене визначення соціального інтелекту: *соціальний інтелект – це інтегральна соціально-особистісна пізнавальна здібність людини, яка забезпечує успішність соціальної адаптації та ефективність міжособистісної взаємодії та включає здатність до пізнання поведінки і комплексного аналізу ситуацій спілкування; здатність до розуміння й управління власними емоціями та емоціями інших; здатність до здійснення організаційно-комунікативної діяльності*[1, С.61].

Структура СІ нестала, розвивається протягом всього життя, являє собою складну цілісну систему здібностей. Серед чинників, які детермінують розвиток СІ, розрізняють внутрішні та зовнішні. До внутрішніх чинників відносять такі характеристики – вік, стать, нейродинамічні властивості нервової системи, темперамент, а також, особливості емоційно-вольової сфери, здібності та задатки. Також, до внутрішніх чинників слід віднести особистісні характеристики: характер, самооцінку, мотивацію, спрямованість, досвід та світогляд. До зовнішніх чинників відносять соціоекономічний статус, культурне середовище, виховання та освіту, батьківське ставлення (прийняття чи зневагу), дію стресових факторів, наявність порушень розвитку чи психотравмивного досвіду.

Згідно нашого дослідження [1] особистісні чинники розвитку СІ можна

поділити на 4 групи: *нейродинамічні властивості нервової системи, характерологічні, мотиваційні та смислові*. Виділені групи чинників істотно впливають на різні показники когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів соціального інтелекту, але їх вплив нерівнозначний. Розвиток загальної здібності до пізнання поведінки людей, загальної емоційної компетентності, організаційні та комунікативні здібності зумовлюють здебільшого різні фактори, з різною мірою значимості. Комунікативна швидкість, тобто плавність мови, швидкість вербалізації та мовної активності визначає розвиток когнітивного та емоційного компоненту СІ, зумовлюючи легкість встановлення контактів, вміння представити себе, загальну відкритість та інтерес до пізнання інших людей, їх поведінкових проявів та емоцій. Визначальними для розвитку поведінкового компоненту СІ є комунікативна ергічність та загальна адаптивність особистості, які обумовлюють високу потребу у спілкуванні, природність у встановленні контактів, швидку адаптацію до нових ситуацій спілкування, здатність опиратися несприятливим впливам. Зовнішня позитивна мотивація зумовлює позитивний вплив на здатність до управління емоціями, розвиток комунікативних здібностей, в той час, як зовнішня негативна мотивація, тобто, уникнення критики та негативних переживань перешкоджають розвитку здібностей до розуміння людей та їх емоцій. Значимим для розвитку всіх компонентів СІ є показники смисложиттєвих орієнтацій, причому для когнітивного компоненту важливим є наявність життєвих цілей, які надають життю осмисленість, спрямованість та часову перспективу, в той час, як для емоційного та поведінкового важливим є задоволення результативністю життя, тобто усвідомлення власної життєвої компетентності.

Провідного значення СІ набуває у представників соціономічних професій, діяльність яких здійснюється у безперервній взаємодії з іншими людьми. Вміння правильно сприймати та інтерпретувати поведінку людей, їх прагнення, мотиви та цілі, прогнозувати та скеровувати їх дії; усвідомлення власних емоційних реакцій та здатність до саморегуляції обумовлюють професійну ефективність, розвиток і самореалізацію управлінців, вчителів, психологів та інших фахівців, які працюють з людьми. Фахівець даної сфери повинен мати, так би мовити, подвійну підготовку: добре орієнтуватися в своїй професійній сфері, а також бути підготовленим до ефективного ділового спілкування з людьми. Стандартні обставини роботи фахівців професійного середовища «людина-людина» характеризуються нервово-психічною напругою, необхідністю переключення з одного виду діяльності на інший та володіння навичками емоційної саморегуляції; вмінням розуміти психологічні стани інших людей, здатністю прогнозувати їх поведінку; комплексно аналізувати ситуації спілкування; творчо реагувати та перетворювати нові ситуації та виклики. Тому соціальний інтелект можна також визначити як професійно значиму, системну характеристику фахівців, діяльність яких відбувається у професійному середовищі «людина-людина» [1, С.62-67].

Особливості дослідження соціального інтелекту в контексті підготовки майбутніх фахівців-соціономістів має ряд складностей та невирішених

проблем, а саме, відсутність загально прийнятого уявлення про соціальних інтелект та його місце у системі професійно-важливих якостей фахівців професійного середовища «людина-людина»; брак усталених та обґрунтованих методів розвитку особистості фахівця, який поєднував би високий рівень академічної підготовки та надбання практичних навичок СІ; недостатньою обґрунтованістю зовнішніх та внутрішніх умов та факторів становлення СІ; браком досліджень зв'язку індивідуальних характеристик й успішності професійної діяльності фахівця-соціономіста, а також, ролі соціального інтелекту у структурі професійно-важливих якостей фахівців професій типу “людина – людина” [5]. Від себе можемо додати майже відсутність комплексних та обґрунтованих досліджень взаємозв'язку соціального інтелекту з особистісними чинниками його розвитку.

Безпосередньо дослідження ролі соціального інтелекту у професійному становленні та ефективній самореалізації фахівців соціономічних сфер розпочалися лише протягом останніх років. В цьому напрямку працювали (Г. Гартнер, К.Альбрехт, Д. Големан, Р. Боятзіс, Н.А. Амінов та М.В. Молоканов; О.В. Лунева, 2009; Н.А. Сеткова, 2010; Л.О. Ляховець, 2009; С.І. Редько, 2010; І.Ф. Баширов, 2006; С.В. Ситник, 2010 та інші) [1, С.62–67]. Для вивчення соціального інтелекту використовується багато методик, які відображають концептуальне розуміння дослідниками даного феномену [1, С.68–80].

У результаті емпіричного дослідження з'ясовано, що показники СІ працюючих фахівців досліджуваних груп (менеджерів, психологів, викладачів) серед чоловіків та жінок суттєво не відрізняються. Найбільший розвиток соціальних здібностей спостерігається у фахівців 23–30 років; позитивну динаміку розвитку здатності до використання емоцій у спілкуванні та комунікативних здібностей виявлено у фахівців 31–40 років. Після 41 року більшість показників СІ дещо знижується, але найбільш значиме зниження цієї здібності спостерігається у фахівців після 51 року.

Факторний аналіз стійких взаємозв'язків між показниками соціального інтелекту та особистісними якостями дозволив виділити такі провідні характеристики фахівців соціономічних професій: “Особистісно-комунікативний потенціал”, “Інтелектуально-комунікативний потенціал”, “Потенціал толерантності”, “Смисловий потенціал”, “Емоційний потенціал”, “Потенціал емоційної чутливості”, “Потенціал старанності”, “Психомоторний потенціал”, “Потенціал емоційної компетентності”, “Потенціал соціального пізнання”. Склад показників виділених факторів та пріоритетність кожної ознаки може варіюватися в залежності від професійної групи [1].

Для дослідження структурних складових соціального інтелекту використовувалися три методики, які відповідають кожному компоненту: для діагностики когнітивного компоненту СІ (здібності до розуміння поведінки, здібності до розуміння вербальних на невербальних проявів, здібності до комплексного аналізу ситуацій спілкування) використовувалась методика діагностики «Тест соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М.О'Салліван (Адаптація О.С. Михайлової) [6]; для вивчення емоційного компоненту СІ

(здібностей до ідентифікації емоцій, розуміння емоцій, управління емоціями та використання емоцій для досягнення поставлених цілей) - тест Дж. Мейера, П. Селовея, Д. Карузо «Емоційний інтелект» (MSCEIT v.2.0) (Адаптація О.С. Сергієнко, І.І. Ветрова) [7]; для поведінкового - тест організаційних та комунікативних здібностей КОЗ-2 (В. В. Синявский и Б. О. Федоришин).

Такий підхід для комплексної діагностики структурних компонентів соціального інтелекту вбачається нами перспективним, з огляду на необхідність всебічного дослідження цього феномену та фокусної розробки програм його оптимізації у фахівців та студентів соціономічної спрямованості. Цей підхід вперше був використаний у нашому дисертаційному дослідженні «Особистісні чинники соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій», завдяки чому отримано великий обсяг діагностичних даних щодо рівня розвитку показників СІ у трьох професійних групах: менеджери, психологи та викладачі. Для дослідження чотирьох основних особистісних характеристик вказаних фахівців були використані - методика структурно-динамічних властивостей темпераменту ОФДСІ (В.М.Русалова), методика «Велика п'ятірка» ВFQ-2 (Адаптація Л.Ф. Бурлачука, Х. Рахубовської), методика визначення мотивації професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана) та методика смисложиттєвих орієнтацій СЖО (Д. Леонтьєва), що дозволило вивчити вплив на розвиток цієї здібності різних груп особистісних чинників, виділити базові закономірності та запропонувати напрямки вдосконалення цієї якості у студентів вищезазначених профілів[1].

З метою подальшої апробації даного діагностичного підходу, на базі Національного авіаційного університету (НАУ), м. Київ, у 2016 році було проведено фокусне дослідження соціального інтелекту серед студентів-психологів III курсу.

У дослідженні взяли участь 30 студентів III курсу НАУ, спеціальність «Психологія», віком 19–25 років, 6 чоловіків та 24 жінки. Для аналізу отриманих результатів були використані методи статистичної обробки даних за допомогою комп'ютерної програми SPSS 19. Оскільки нашим першочерговим завданням було визначити рівень розвитку показників соціального інтелекту, та порівняти їх з аналогічними показниками у фахівців-соціономістів, з метою фокусної розробки практичних рекомендацій для даної групи респондентів, в дослідженні представлено лише частотний аналіз показників СІ, а також деякі результати вивчення смислових чинників розвитку СІ – (Методика СЖО Д.Леонтьєва та методика «Шкала екзистенції» А. Ленгле та К. Орглер).

**Результати дослідження.** Отримані результати загалом засвідчують достатньо високий рівень розвитку всіх компонентів СІ у досліджуваній нами групі студентів-психологів, що цілком узгоджується з показників СІ серед різних вікових груп [1, С.95–98].

Серед студентів-психологів більшість респондентів мають середній (56,7% досліджуваних) та вищий за середній (33,3%) рівні розвитку когнітивного компоненту СІ, тобто, інтегрального фактору пізнання поведінки інших людей; та середній (63,4%) – емоційного компоненту СІ, тобто,

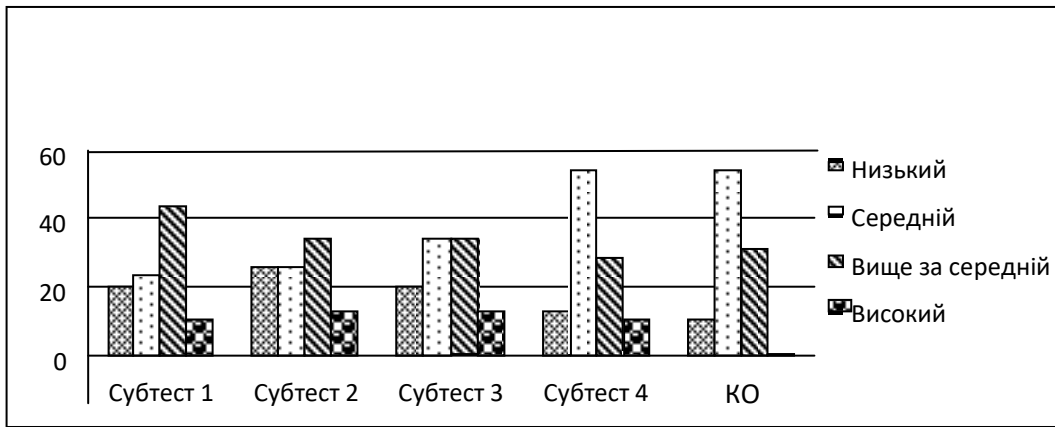
загальної емоційної компетентності. В результаті вивчення тих самих показників у фахівців-соціологів, було встановлено, що більшість з них також мають середній рівень розвитку когнітивного (76,5%) та емоційного компонентів (86,3%) соціального інтелекту [1, С. 102-104]. Тобто, і студентам-психологам, і працюючим фахівцям властивий високий рівень розвитку цих параметрів. У таблиці 1 представлено розподіл студентів-психологів (n = 30) за інтегральними показниками когнітивного, емоційного та поведінкового компоненту СІ.

Таблиця 1

**Розподіл досліджуваних фахівців (n = 30) за інтегральними показниками когнітивного, емоційного та поведінкового компоненту СІ.**

Рівні розвитку	Загальний показник когнітивного компоненту СІ		Загальний показник емоційного компоненту СІ		Поведінковий компонент СІ			
	бали	% n	бали	% n	Організаційні здібності		Комунікативні здібності	
					бали	% n	бали	% n
Низький	0-12	-	55—69	23,3% N=7	1-4	3,3% N=1	1-4	-
Нижчий за середній	13-26	10,0% N=3	70—84	10,0% N=3	5-8	16,7% N=5	5-8	13,3% N=4
Середній	27-37	56,7% N=17	85—114	63,4% N=19	9-12	40,0% N=12	9-12	26,7% N=8
Вищий за середній	38-46	33,3% N=10	115—129	3,3% N=1	13-16	23,3% N=7	13-16	30,0% N=9
Високий	47	-	130—144	-	17-20	16,7% N=5	17-20	30 % N=9

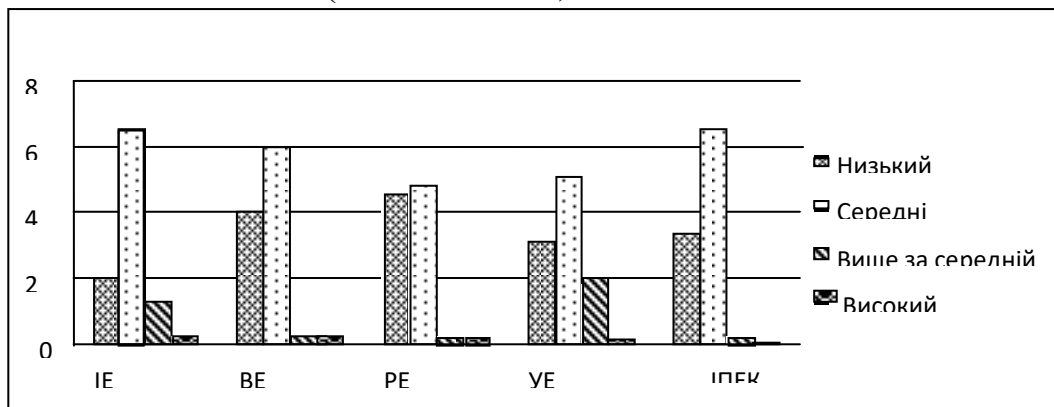
Детальний аналіз результатів дозволяє проаналізувати рівень розвитку різних складових соціального інтелекту (СІ) у даній досліджуваній групі. Згідно отриманих результатів, здатність до пізнання результатів поведінки людей, у більшості досліджуваних респондентів, розвинена на рівні вищому за середній (43,3% досліджуваних); здатність до пізнання невербальної поведінки, здебільшого, на середньому та вищому за середній рівнях (26,4 % та 33,4 % досліджуваних); здатність до розуміння вербальної експресії – також на середньому та вищому за середній (33,3 % та 33,4 % досліджуваних); здатність до комплексної оцінки ситуацій спілкування (53,4% та 23,3 % досліджуваних), здебільшого, на середньому рівні. Для наочності, на Рис.1 представлено діаграму розподілу досліджуваних студентів (n = 30) за рівнями розвитку показників когнітивного компоненту СІ («Тест соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М.О’Салліван).



**Рис. 1. Розподіл досліджуваних фахівців-соціологів за рівнями розвитку показників когнітивного компоненту СІ.**

Примітки: 1 група – низькі значення; 2 група – середні значення; 3 група – вище за середні; 4 група – високі; Субтест 1 – «Здатність до пізнання результатів поведінки»; Субтест 2 – «Здатність до пізнання невербальної поведінки»; Субтест 3 – «Здатність до розуміння вербальної експресії»; Субтест 4 – «Здатність до комплексного аналізу ситуацій спілкування»; КО – композитна оцінка, загальна здатність до пізнання поведінки людей.

Вивчаючи різні складові емоційного компоненту СІ, можна зазначити, що більшість досліджуваних виявили низьку та середню здатність до ідентифікації емоцій (ІЕ) – 20% та 63,4%; до використання емоцій для підвищення ефективності мислення та діяльності (ВЕ) – 40% та 60%; до розуміння та аналізу емоцій (РЕ) – 46,7% та 53,3%; до свідомого управління емоціями для особистісного розвитку та покращення міжособистісних стосунків (УЕ) – 30% та 50%. Отримані дані є достатньо високими показниками емоційної компетентності, які вказують на наявність у даної групи студентів-психологів професійно важливих, з огляду на характер діяльності, компетенцій. На Рис.2 представлено діаграму розподілу досліджуваних фахівців (n = 30) за показниками емоційного компоненту СІ (Тест Дж. Мейера, П. Селовей, Д. Карузо «Емоційний інтелект» (MSCEIT v.2.0)).



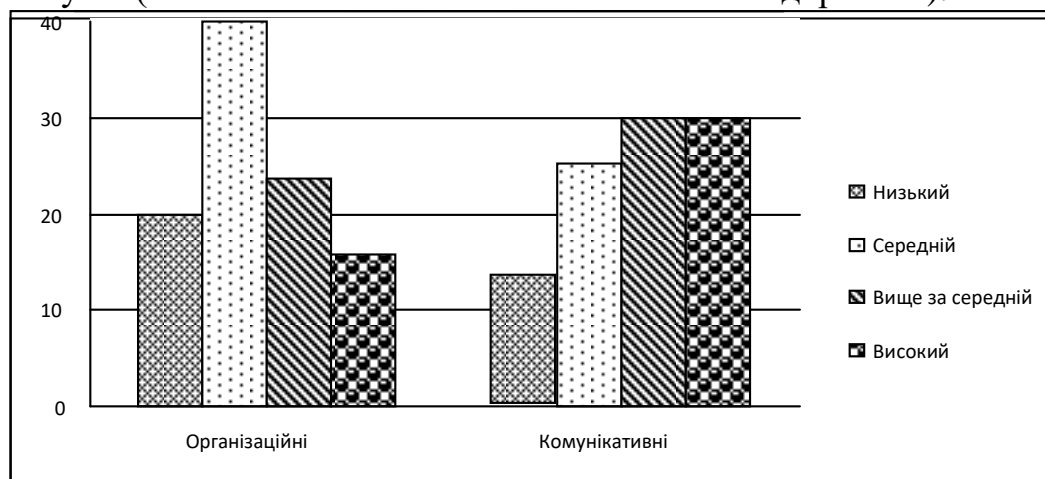
**Рис. 2. Розподіл досліджуваних студентів-психологів за рівнями розвитку показників емоційного компоненту СІ.**

Примітки: 1 група – низькі значення; 2 група – середні значення; 3 група – вище за середні; ІЕ - сприйняття, оцінка та прояв емоцій або ідентифікація емоцій, ВЕ - використання емоцій для підвищення ефективності мислення та



діяльності; РЕ - розуміння та аналіз емоцій; УЕ - свідоме управління емоціями для особистісного розвитку та покращення міжособистісних стосунків; ШЕК – інтегральний показник емоційної компетентності.

Щодо поведінкового компоненту, зокрема, рівня розвитку організаційних та комунікативних здібностей, то досліджувані студенти даної професійної групи виявили середній (ОЗ – 40,0%; КЗ – 26,7%) та вищий за середній (ОЗ – 23,3%; КЗ – 30,0%), а також 30 % студентів виявили високий рівень розвитку комунікативних здібностей, що є високими показниками порівняно з більшістю досліджень за цією методикою. На Рис.3 представлено діаграму розподілу досліджуваних фахівців (n = 30) за рівнями розвитку показників поведінкового компоненту СІ («Тест КОЗ-2» В.В. Синявский і Б.А. Федоришин).



**Рис. 3. Розподіл досліджуваних фахівців-соціологів за рівнями розвитку показників поведінкового компоненту СІ.**

Примітки: 1 група – низькі значення; 2 група – середні значення; 3 група – вище за середні; 4 група – високі.

Узагальнюючи, слід відмітити, що досліджувані студенти соціологічного профілю мають середні та вище за середні показники розвитку всіх структурних компонентів СІ. Найбільш високі показники характерні для здібності до пізнання поведінки інших людей, комплексного аналізу ситуацій спілкуванні, які входять до складу когнітивного компоненту СІ, а також, організаційних та комунікативних здібностей – складових поведінкового компоненту СІ. Фокусом майбутньої корекційно-розвивальної роботи у зазначеній групі респондентів можуть бути навички вербальної та невербальної експресії, вміння розуміти емоції та використовувати емоції для вирішення проблем.

Зважаючи на значимість смислових чинників для розвитку різних компонентів соціального інтелекту [1], з метою вивчення загальної осмисленості життя у даному дослідженні були використані методика СЖО Д. Леонтєва та методика «Шкала екзистенції» А. Ленгле та К. Орглер. Розподіл студентів-психологів (n = 30) за показниками цих тестів відповідно представлені у таблицях 2 та 3.

Таблиця 2

**Розподіл досліджуваних фахівців (n = 30) за показниками смисложиттєвих орієнтацій (СЖО Д.Леонт'єва).**

№	Рівні розвитку	Суб 1	Суб 2	Суб 3	Суб 4	Суб 5	ЗОЖ
1	Низький	N= 8 26,7 %	N=8 26,7%	N=5 16,7%	N=7 23,3%	N=6 20%	N=7 23,3%
2	Середній	N=17 56,7%	N=15 50%	N=19 63,3%	N=16 53,4%	N=20 66,7%	N=16 53,4%
3	Високий	N=5 16,7%	N=7 23,3%	N=6 20%	N=7 23,3%	N=4 13%	N=7 23,3%

Примітки: Показники Тесту смисложиттєвих орієнтацій Д.О.Леонт'єва (СЖО) – Суб1(Цілі у житті), Суб2 (Процес життя), Суб3(Результативність життя), Суб4 (Локус контролю-Я), Суб5 (Локус контролю-Життя), ЗОЖ (Загальний показник осмисленості життя).

Як видно з таблиці, більшості студентів-психологів властивий середній рівень цілеспрямованості, отримання задоволення від процесу життя та його результативності, відчуття власної спроможності їм управляти. Рівень загальної осмисленості життя, також, здебільшого на середньому рівні.

Таблиця 3

**Розподіл досліджуваних фахівців (n = 30) за показниками методики «Шкала екзистенції» А. Ленгле та К. Орглер.**

№	Рівні розвитку	SD	ST	F	V	SD+ST	F+V	G-WERT
1	Низький	N= 14 46,7 %	N=7 23,3%	N=7 23,3%	N=12 40%	N=7 23,3%	N=11 36,7%	N=9 30%
2	Середній	N=16 53,3%	N=21 70%	N=22 73,4%	N=18 60%	N=23 76,7%	N=19 63,3%	N=21 70%
3	Високий	-	N=2 6,7%	N=1 3,7%	-	-	-	-

Примітки: Показники Тесту «Шкала екзистенції» А. Ленгле та К. Орглер – SD (Самодистанціювання), ST (Самотрансценденція), F (Свобода), V (Відповідальність), SD+ST (Персональність), F+V (Екзистенціальність), G-WERT (Загальне відчуття осмисленості та наповненості життя).

Вивчення результатів за методикою «Шкала екзистенції» свідчать, що досліджуваним студентам-психологам властивий низький (46,7%) та середній (53,3%) рівень розвитку самодистанціювання (SD), тобто, здатності відходити від себе на дистанцію, не бути захопленим власними емоціями, зберігати ясність та об'єктивність щодо життєвих ситуацій. Зазвичай, такі показники є наслідком певної незрілості, надмірної фіксації на власних бажаннях, неспокою та залежності від випадкових подразників, що, безперечно, не сприятиме якості майбутньої психолого-консультативної роботи. Наступним показником цієї методики є самотрансценденція (ST) – здатність перетворювати внутрішню активність у зовнішні зміни, долати обмеження, жити згідно власним

цінностям. Розвиток цієї здібності у більшості (70%) досліджуваних на середньому рівні. Показники Свободи (F) - здатності знаходити можливості у світі – також, здебільшого (73,4%) – на середньому рівні. Що стосується показників відповідальності (V), тобто, вміння втілювати у життя свої рішення, вона проявляється на низькому (40%) та середньому рівні (60%). Показники Персональності (SD+ST), здатності співвідноситися зі свої власним світом, орієнтуватися в ньому, у більшості студентів (76,7%) на середньому рівні. Що стосується, загалом, й показників екзистенційності (F+V) – (63,3%) та екзистенційної наповненості (G-WERT) – (70%), тобто, вміння жити з внутрішньою згодою, відчувати здійсненність власного життя. Таким чином, з вищезазначених результатів, можемо зробити висновок, що для даної групи студентів найбільш актуальними напрямками розвитку смислового потенціалу є розвиток самодистанціювання та вміння втілювати у життя власні рішення.

Розглядаючи практичні аспекти оптимізації соціального інтелекту, слід зазначити саме поняття СІ у сучасній науці дотепер залишається дискусійним, а отже, розробка методичного забезпечення розвитку як цієї здібності у цілому, так окремих СІ компонентів тільки починає напрацьовуватись. Західні дослідники й тут йдуть у фарватері з новітніми тренінгами, корекційно-розвивальними програмами, онлайн-курсами. Своїми програмами розвитку соціального та емоційного інтелекту відомі Карл Альбрехт [Karl Albrecht], Девід Рок [David Rok], Річард Боятзіс [Richard Boyatzis] та Деніел Големан [Goleman Deniel], Тревіс Бредбері та Джіан Грейвс [Travis Bradberry&Jean Greaves] та інші. Підхід до розвитку соціального інтелекту, покладений в основу цих програм зазвичай базується на розумінні авторів цього феномену та тих провідних характеристик, які вони вважають визначальними.

Карл Альбрехт, наприклад, будучи фахівцем з організаційної психології, запропонував свою модель розвитку соціального інтелекту, яка має абревіатуру S.P.A.C.E., за початковими англійськими літерами п'яти основних складових цієї моделі: *Situational Radar(Awareness)* - ситуативна обізнаність (усвідомлення, психологічна орієнтованість); *Presence* - присутність; *Authenticity* – автентичність; *Clarity* – ясність; *Empathy* - емпатія. Соціальний інтелект відзначає, як здатність знаходити спільну мову з людьми, вміння залучати їх до співпраці, тобто, базове розуміння людей та набір навичок для успішної взаємодії з ними. Для розвитку СІ він розробив комплекс вправ і рекомендацій, де виділяє п'ять напрямків розвитку СІ, важливих для бізнесу, професійної роботи та життя [9].

Інший підхід до розвитку соціального інтелекту запропонував Девід Рок, базуючись на даних сучасних досліджень соціальної неврології, які зазначають вплив соціальних взаємодій на формування фізіологічних та неврологічних реакцій, зокрема, на активізацію реакції «загрози», що великою мірою сприяє розвитку соціального стресу. Для подолання перешкод у професійному спілкуванні, які виникають внаслідок цих реакцій, дослідник пропонує 5-тифакторну модель SCARF (Status, Certainty, Autonomy, Relatedness, Fairness), тобто, шляхом підвищення ефективності та подолання професійного стресу,

Девід Рок вважає підтримку статусу, розвиток впевненості, автономії, зв'язку з іншими та справедливості [8].

Узагальнені рекомендації програми з розвитку соціального інтелекту та емоційного лідерства, розроблених Д. Големан, Р. Боятзіс, А. Маккі [11] та Т. Бредбері й Д. Грейвс [10], включають розвиток двох головних складових: особистісної компетентності та соціальної компетентності. Персональна компетентність включає самоусвідомлення та самоуправління, а соціальна компетентність включає соціальне усвідомлення та управління стосунками.

Що стосується загальних засад розвитку соціального інтелекту фахівців соціономічних професій, то слід зазначити, що найбільш ефективно СІ розвивається завдяки формуванню соціально-бажаних особистісних та комунікативних властивостей, вдосконаленню механізмів саморегуляції психічних станів, самоконтролю, індивідуальному розвитку психофізіологічних адаптаційних механізмів та соціально-психологічним тренінгам [1, С.161].

Як показали дослідження О.В. Луцької, інформованість фахівців соціономічних професій, зокрема, психологів щодо поняття «соціальний інтелект» та сфери його досліджень недостатні, що дослідниця пов'язує з майже відсутністю перекладених англомовних робіт та незначною кількістю вітчизняних публікацій [4]. Тому **інформування** фахівців про сучасні погляди на соціальний інтелект та методологічні підходи до його оптимізації у формі наукових доповідей, майстерень, науково-практичних семінарів та корекційно-розвиваючих занять є засадничим для розвитку цієї професійно важливої здібності.

Наступним важливим чинником оптимізації СІ є **оцінка** актуального рівня розвитку цієї здібності, на основі якого можна будувати персональну корекційну програму її вдосконалення. З цією метою можуть бути використані тести діагностики різних компонентів соціального інтелекту, зокрема, тест Дж. Гілфорда, та М. О'Салліван [6], Тест Дж. Мейера, П. Селовея и Д. Карузо «Емоційний інтелект» (MSCEIT v.2.0) [7], методика КОЗ-2; Тест СЖО (Д. Леонтьєва), тест «Шкала Екзистенції» (А. Ленгле та К. Орглер) та інші надійні тести, спеціально розроблені анкети й опитувальники, а також, питання для рефлексії та самопізнання. Без об'єктивної оцінки актуального рівня розвитку різних складових СІ неможливо побудувати ефективну програму його вдосконалення. Діагностичний етап в даному випадку виступає і як оцінним, і як інформативним аспектом. В нашому дослідженні студентів-психологів було встановлено, що найбільшій уваги потребують: вербальна та невербальна експресія студентів, вміння розуміти емоції та використовувати їх для вирішення проблем, а також, вміння дистанціюватися від поточних складнощів та емоцій, та втілювати у життя свої рішення. Це й може бути фокусом подальшої розвиваючої роботи для даної студентської групи.

Наступним кроком є **мотивуючий аспект**, де важливо надати основні поняття про соціальну та емоційну ефективність, та яким чином вони сприятимуть оптимізації особистої та професійної успішності, розвитку впевненості та рішучості до змін. Будь-які перетворення та цілеспрямовані

зміни є важкою роботою, тому потребують багаторівневого та системного підходу, наполегливості та практики. Розвиваюча програма оптимізації СІ має ґрунтуватися на чотирьох засадах: розумінні (когнітивна складова); зобов'язанні (мотивуюча складова); практиці (структуруюча складова); та зворотньому зв'язку (складова співпраці) [14].

Виходячи з нашого розуміння соціального інтелекту, як групи когнітивних, емоційних та поведінкових навичок, **практичний аспект** його формування може складатися з конкретних вправ, рольових ігор та рекомендацій щодо розвитку кожної складової. Для даної конкретної групи досліджуваних на рівні когнітивної складової СІ, мають бути сформовані: *здатність до пізнання невербальних проявів та усвідомлення власних міміки, пози, рухів, тощо; здатність до розуміння вербальних проявів та усвідомлення власних мовних звичок; а також, покращені: здатність до розуміння поведінки інших та усвідомлення власних поведінкових паттернів; здатність до комплексного розуміння ситуацій спілкування (аналіз контексту ситуацій, головних чинників її розгортання).* На рівні емоційної складової СІ, потребують поліпшення: *здатність до ідентифікації емоцій (розрізняти емоційні стани інших); здатність до використання емоцій у вирішенні проблем (надихати інших та себе, втішати); здатність до розуміння емоцій (розуміти причини виникнення тих, чи інших емоцій); здатність до свідомого управління емоціями (саморегуляція власного емоційного стану та управління емоціями інших), розвиток емпатії, тощо.* Що стосується поведінкової складової СІ, тобто, *організаційних та комунікативних здібностей*, то слід звернути увагу на: *навички ефективної управлінської діяльності, навички соціального спілкування, правила етикету, вміння розпочати та підтримувати бесіду, презентувати себе, робити компліменти, формулювати заперечення та доповнення, тощо.*

Майбутнім психологам, та зокрема, даній досліджуваній групі, додатково слід звернути увагу на *«Потенціал людяності або толерантності»*, який поєднує риси дружнього та терплячого ставлення до оточуючих, а також, відкритості до нових людей та вражень: екстравертованість, доброзичливість, товариськість, кооперативність, широту світогляду, відкритість до культури, відкритість новому досвіду, динамізм та наполегливість, тощо. Наступною значимою навичкою є *«Розвиток стресостійкості та профілактика емоційного вигорання»*, яка включає техніки саморегуляції, переосмислення, зміну перспективи, поглиблення змісту. Третім значимим напрямком розвитку є *«Смисловий»* - осмисленість та задоволеність процесом життя, віра в можливість змін, а також, фокусно – згідно отриманих результатів – вміння дистанціюватися від власних емоцій, не бути ними захопленим, а також, вміння з відповідальністю ставитися до життя, втілювати власні рішення.

Згідно результатів дослідження проведеного серед працюючих фахівців соціономічних груп [1], крім завдань та кейсів спрямованих на розвиток цих здібностей, для розвитку всіх компонентів СІ, слід звернути увагу на оптимізацію комунікативної швидкості, усвідомлення змісту ситуацій

спілкування та його цілей, розвиток позитивного ставлення до інших людей та до себе, точності та уважності у розгляді соціальних контекстів, відповідальності, загальної відкритості до інших людей, вміння виступати ініціатором спілкування, стресостійкості, здатності долати труднощі та вирішувати протиріччя, усвідомлення власної професійної компетентності.

Будь-яка корекційно-розвивальна програма оптимізації тієї чи іншої якості має ґрунтуватися на засадах оцінки ефективності, тому завершальним етапом такої роботи має виступати **зворотній зв'язок**, тобто оцінка конкретних набутих навичок та маркерів внутрішніх перебудов.

Таким чином, запропонована корекційно-розвивальна програма розвитку соціального інтелекту у фахівців професійного середовища «людина-людина», може бути використана як для побудови програми індивідуального професійного розвитку, так і для розробки професійних майстерень та тренінгів, і складається з п'яти послідовних етапів:

Перший етап (інформаційний) - інформування фахівців щодо поняття «соціальний інтелект», його структуру, основні чинники розвитку та шляхи оптимізації;

Другий етап (діагностичний) - оцінка актуального рівня розвитку різних характеристик соціального інтелекту;

Третій етап (мотивуючий) – окреслення сфер та навичок, що потребують оптимізації; виділення та усвідомлення конкретного індивідуального змісту обмежень; укріплення самоповаги та віри у можливість змін, тощо.

Четвертий етап (практичний) – цілеспрямована групова або індивідуальна корекційно-розвивальна робота, оволодіння операційними навичками, конструктивними стратегіями та методами саморегуляції.

П'ятий етап (зворотній зв'язок) – виділення та закріплення позитивних змін, окреслення подальших напрямків вдосконалення.

Зміст кожного етапу залежить від конкретної особи чи професійної групи, яка потребує оптимізації цієї здібності. В даному дослідженні ми застосували цей підхід для розробки практичних рекомендацій оптимізації соціального інтелекту у студентів-психологів.

Представлена у розділі модель дослідження й розвитку соціального інтелекту може бути використана для вивчення різних його складових, розробки практичних рекомендацій щодо оптимізації професійно важливих навичок майбутніх фахівців-соціологів. Запропонована корекційно-розвивальна програма буде корисною для побудови програм індивідуального професійного розвитку, коучінгу, а також, для розробки професійних майстерень та тренінгів. Застосування даного підходу сприятиме розвитку соціального інтелекту як студентів-соціологів, так і практикуючих професіоналів, і відповідно, їх успішній професійній самореалізації.

## Список використаних джерел

1. Каплуненко Я. Ю. Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій: дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Каплуненко Я. Ю. – К., 2016. – 265 с.
2. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб., 2002. – 544 с.
3. Лунева О. В. История изучения социального интеллекта (начало) // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №4. – С.177-182.
4. Лунева О.В. Представления о социальном интеллекте людей разных возрастных групп // Знание. Понимание. Умение. – 2009. - №2. / URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Luneva>
5. Ляховець Л.О. Особливості формування соціального інтелекту у майбутніх психологів : автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.05 / Л.О. Ляховець; АПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К., 2009. – 18 с.
6. Михайлова Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж.Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию / Е.С.Михайлова – СПб.,1996. – 53 с.
7. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мейера, П. Селовея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0): Руководство. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. - 176с.
8. Рок Д. Мозг. Инструкции по применению. Как использовать свои возможности по максимуму и без перегрузок / Д. Рок. – Изд. Альпина Паблишер, 2014. – 374с.
9. Albrecht K. Social intelligence: The New science of success. San Francisco: Jossey-Bass. – 2006. – Business Book Review. – Vol. 23. – № 1 URL: <https://www.karlalbrecht.com/downloads/SocialIntelligence-BBR.pdf>
10. Bredberry T. Emotional Intelligence 2.0 / Т. Bredberry, J. Greaves. – San Diego,CA: TalentSmart Inc., 2009. – 256 с.
11. Goleman D. Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence / D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee. – Boston: Harvard Business School Press, 2002. - 336p.
12. Längle A. The Existence Scale A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfilment / A. Längle, K. Orgler, M. Kundi. // European Psychotherapy. – 2003. – №1. – С. 135–151.
13. Thorndike, E.L. Intelligence and its use // Harper’s Magazine. 140. – 1920. – P.227-234.
14. Handbook for developing emotional and social intelligence : best practices, case studies, and strategies / Marcia Hughes, Henry L. Thompson, and James Bradford Terrell, editors. – 2009. – 417pp.

## ЧАСТИНА ІІІ

### РОЗВИВАЛЬНИЙ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Терещенко Л.А.

#### ФОРМУВАННЯ ПРАГНЕННЯ ДО САМОРОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК ФАКТОРУ ЗАПОБІГАННЯ НЕВРОТИЧНИХ РОЗЛАДІВ ЇХНЬОЇ ОСОБИСТОСТІ

##### *Теоретичні засади проблеми саморозвитку особистості в психолого-педагогічній літературі*

Серед гострих проблем сучасного навчально-виховного процесу у вищій школі постає питання активізації самоосвіти й саморозвитку студентів, оскільки головною метою освіти сьогодні визнано всебічний розвиток людини як особистості, як найвищої цінності суспільства. Про це йдеться в «Концепції національного виховання» (1994), «Концепції громадянського виховання особистості» (2000), Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті (2001), Законі України «Про вищу освіту» (2002), та інших державних документах. Відповідно до цих документів завдання сьогодення полягає у формуванні активної особистості, здатної творчо підходити до розв'язання складних професійних питань, брати на себе відповідальність, такої, яка прагне постійно саморозвиватись і максимально реалізувати свій внутрішній потенціал.

Актуальність проблеми дослідження психологічних особливостей саморозвитку особистості на певному віковому етапі (дитинстві, отрочстві, юнацтві) викликана стрімким розвитком інформаційних технологій, зростанням конкуренції в усіх областях життя, які потребують від особистості вміння швидко налаштуватися на нові джерела пізнання, вміння зосереджуватися на необхідних аспектах діяльності тощо. Вивчення означеної проблеми дозволить не лише сприяти саморозвитку особистості юнацького віку, але й поглибити уявлення про психологічні механізми саморозвитку людини в сучасних соціально-економічних умовах.

Сучасний світ показав, що розвиток людини (і саморозвиток, самовдосконалення як його складові) є основним способом існування особистості. Розробляючи проблему розвитку людини як її прагнення до рівня вищих цінностей, С.Л. Рубінштейн підкреслював, що рівень розвитку визначається тим, наскільки суб'єкт є світлом і теплом для інших людей [27].

Всі людські прагнення (потреби) А. Маслоу розділив на дві категорії:

1. дефіцитарні потреби (це потреби в повазі, самоповазі, соприналежності, любові, безпеці і захисті)



2. потреби росту, розвитку, реалізації вищих цінностей (буття чи метамотивації – прагнення до добра, справедливості, істини, потреба в сенсі тощо).

Саме поняття «самоактуалізація» найчастіше інтерпретується як прагнення людини до найбільш повного розкриття і реалізації свого особистісного потенціалу [20]. В цьому контексті також використовуються і такі близькі по смислу поняття, як «саморозвиток», «самоствердження», які інтерпретуються як прагнення до досягнення максимальної повноти життя [20].

А. Маслоу, узагальнюючи умови, які необхідні для розвитку у людини здібності до самоактуалізації, включає в їх число страждання, печаль, тугу і смуток. Інакше, на його думку, може виникнути розпещеність, за якою стоїть неповага до цілісності людини, внутрішньої природи і подальшого розвитку індивідуальності.

Г. Олпорт, оцінюючи можливості людини до розвитку, до незалежності від тих обставин, які нав'язані людині в дитинстві, висунув положення про існування у людини проприативної функціональної автономії мотивів: у людини, яка розвивається, на протязі життя виникають нові інтереси, нові мотиви, які не мають зв'язку з минулими (зокрема, дитячими) спонуканими і мають власну енергетику [22].

Самореалізація, самоактуалізація, саморозвиток особистості у роботах вчених розглядається як важлива умова її психологічного й життєвого благополуччя (Б.С. Братусь, С.Ю. Гуцол, О.М., Мойзріст, Н.В. Чепелева та ін.) [7; 11; 21; 31].

Визначають два підходи до розуміння поняття саморозвитку: *психологічний та процесуально-організаційний*.

Психологічний підхід включає в себе *діяльнісний, потребо-мотиваційний, конгруентний та трансферно-особистісний*, який, у свою чергу, складається з *якісно-особистісного та трансферного*.

Прихильники *діялісного підходу* (В.І. Андрєєв, Г.О. Балл, В.М. Івченко, О.Г. Сухоленова, Н.Є. Скулиш, О.П. Слободян, О.М. Чудакова, Л.О. Шатирко) розглядають саморозвиток як певну внутрішню активність, вид творчої діяльності, що «зумовлює продуктивне особистісне зростання» [3; 29; 32; 34].

*Потребово-мотиваційний підхід*, представником якого є М.О. Бердяєв, розглядає саморозвиток як «потребу людини, яка прагне до самозвільнення, оволодіння собою», вважає саморозвиток «духовно-практичним самоперетворенням з метою повноти індивідуального самовираження і соціального служіння».

Дане положення має спільну позицію із думкою зарубіжних психологів, які говорять про те, що особистість має вроджену потребу у самодетермінації, самовдосконаленні, саморозвитку, набутті компетентності, культури, яка є однією із головних психологічних потреб Я людини. В такому стані особистість відчуває, що саме вона є істинною причиною здійснюваної цілеспрямованої поведінки та сприймає себе ефективним агентом при взаємодії з оточуючими.

Така думка виділяє мотиваційну сферу як домінуючу складову саморозвитку особистості.

Основна ідея *конгруентного підходу* полягає у тому, що шлях саморозвитку – це шлях до гармонізації відносин із собою і навколишнім світом (К.Я. Вазіна, М.К. Мамардашвілі, О.В. Суворов). Це дозволяє особистості, враховуючи власні цілі та інтереси, побудувати конструктивні стосунки із навколишнім світом, в тому числі це стосується і професійної сфери і зберегти власне психічне здоров'я [9].

Представники *якісно-особистісного підходу* розглядають саморозвиток як стійку характеристику – здатність особистості до змін. Представник цього підходу В.Г. Маралов вважає, що саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичної перебудови, здійснювати особистісний вибір на основі пізнання себе [25].

Психологічну основу розвитку даного явища науковці вбачають у розвитку рефлексії. Рефлексивні механізми саморозвитку особистості дослідники пов'язують із різними проявами самовпливу: самоконтролем, самопереконанням, самоінструкцією, самонаказом, самоподоланням тощо.

На думку психологів Т. Дмитрова та Т. Рожковського, феномен саморозвитку тісно пов'язаний зі зростанням рефлексивної самосвідомості, що приводить до створення «Я-концепції», у результаті чого особистість стає здатною на більш високому рівні спонукати себе до нової діяльності та здійснювати саморегуляцію. О. Колесник визначає рефлексію як здатність особистості до самопізнання, усвідомлення внутрішніх закономірностей власної діяльності, ієрархічної побудови мотивів, з одного боку, а з іншого – здатність до самоаналізу актів життя і станів свідомості, а також розуміння того, як вона сприймається оточенням [9].

К. Роджерс визначив, що метою саморозвитку особистості є пошук шляхів та умов поєднання «реального Я» з «ідеальним Я» [26].

Основою *трансферного підходу* є розуміння саморозвитку як перебудови внутрішнього світу людини, що призводить до принципової зміни світогляду.

Наприклад, Г.А. Цукерман розглядає саморозвиток як свідому зміну «Я концепції» або ж свідоме прагнення зберегти незмінною свою «Я самість». Цілі, спрямування, засоби цих змін визначаються людиною індивідуально [9].

Ряд науковців розуміють феномен саморозвитку, як обов'язково внутрішній, мотиваційний процес, спрямований на досягнення конкретної мети; як свідоме самовдосконалення (М.Й. Боришевський, М.М. Костогризов, Г.С. Костюк) [6; 14].

Внутрішньо організовані процеси відбуваються за наявності спрямованості особистості на саморозвиток. Спрямованість, у даному контексті, розуміється як сукупність мотивів, що впливають на поведінку людини, незалежно від ситуації. Якщо спрямованість розвинена, особистість відчуває і усвідомлює необхідність саморозвитку, її захоплює пізнавальна діяльність, вона стає свідомо націленою на результат і подальший розвиток.

Т.В. Тихонова, Н.М. Лосєва розглядають саморозвиток як зовнішньо організований процес особистісної та професійної само зміни, самовдосконалення, як процес або технологію, що включає сукупність форм, методів і прийомів [4]. Зовнішньо організований процес саморозвитку передбачає наявність зовнішнього впливу, який, по суті, є педагогічним впливом, але існує і неорганізований вплив (соціальний), тобто вплив середовища. Слід підкреслити, що соціум впливає на формування, розвиток і саморозвиток особистості несвідомо і підсвідомо, має характер спонтанності, є, по суті, некерованим і неорганізованим процесом, що не може сприяти гармонійному становленню та розвитку особистості. Отже, для цілеспрямованого процесу формування особистості і підвищення його результативності, зовнішній вплив повинен здійснюватись системно, бути організованим, методично забезпеченим педагогічним процесом.

Окрему групу складають науковці, для яких характерне комплексне бачення проблеми даного дослідження, їх розуміння феномена представляє *процесуально-організаційний підхід* у загальному вигляді. М.А. Костенко визначає саморозвиток як становлення особистості з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих впливів, тобто наголошується на необхідності двох складових процесу: зовнішньої і внутрішньої.

Варто зауважити, що для аналізу процесу саморозвитку особистості С.Л. Рубінштейном була запропонована тріада «хочу-можу-є», яка виявилася дуже вдалою схемою цього процесу. Адже, «хочу-можу-є» моделює процес усвідомлення і співвіднесення власних бажань, цінностей, домагань з потенційними здібностями та можливостями і наявними якостями, досвідом, рисами. С.Л. Рубінштейн розуміє самореалізацію ширше і глибше, ніж психологи-гуманісти. Самореалізація – це не тільки реалізація задатків і здібностей, а, перш за все, реалізація цінностей і смислів людини [27].

Самореалізація, самопізнання й саморозвиток особистості – це єдиний процес. Л.В. Сохань підкреслює, що його можна поділити лише при теоретичному аналізі, вважаючи, що самореалізація спонукає особистість до подальшого розвитку, в той час як саморозвиток виступає головною умовою самореалізації. В дійсності: у процесі самореалізації особистість розвивається, розвиваючись – самореалізується [25]. Самореалізуючись, особистість завжди виходить за межі досягнутого нею. Тобто, з цієї точки зору самореалізація завжди є творчістю. Творчість виступає засобом індивідуального самовираження, де людина формує себе як особистість.

Узагальнюючи погляди психологів різних напрямків на проблеми саморозвитку, можемо сказати наступне.

У працях представників психоаналітичного напрямку підкреслюється значення для особистісного розвитку самоаналізу, рефлексування, тобто роботи із власним минулим, аналіз своєї поведінки і мислення тощо.

Найбільш глибокий розгляд процесів самоактуалізації і самореалізації (як аспектів процесу саморозвитку) відбувається в працях психологів, які належать до гуманістичного напрямку в психології.

У концепціях радянських та вітчизняних психологів самоактуалізація і самореалізація, найчастіше, розглядаються як проблема становлення особистості; як характеристика спрямованості; як характеристика зрілої розвиненої особистості. По суті, самореалізація розглядається: як позитивний процес індивідуалізації, інтеграції, адаптації (О.В. Петровській) [24]; як процес розвитку і корекції особистісної самосвідомості, що проявляється в особистісних трансформаціях (О.Ф. Бондаренко) [5]; як процес генерування нового «Я-образу», в ході якого розкриваються нові можливості особистості (П.В. Лушин) [17]; як внутрішня, інтимна сторона оволодіння професією, певний аспект формування (внутрішньої) психологічної системи діяльності (В.Д. Шадріков) [33]; як нерозривна сторона (поряд з самоактуалізацією) процесу особистісного розвитку і росту (А. Маслоу, К. Роджерс, Д.Я. Райгородский) [20; 26; 28].

Погляди більшості сучасних психологів збігаються в тому, що основний напрямок розвитку особистості – розширення усвідомлюваного соціального кругозору та радіусу соціальної взаємодії (за Е. Еріксоном). Це сприяє тому, щоб особистість стала господарем самого себе і свого життя. Процеси саморозвитку не можливі без активності суб'єкта, без його активної життєвої позиції.

При вивченні процесів саморозвитку і, зокрема, самоактуалізації і самореалізації, психологи різних напрямків підкреслюють творчий характер цих процесів.

Аналіз літературних джерел дозволяє визначити самореалізацію як цілеспрямоване усвідомлення, мисленнєвий (когнітивний) аспект діяльності, який проявляється: в побудові, коректуванні і перебудові «Я концепції» (включаючи «ідеальне Я», світобачення, життєвий план, смисли і цілі діяльності), в усвідомленні результатів минулої діяльності. В процесі самореалізації суб'єкт свідомо ставить перед собою цілі і випрацьовує стратегії їх досягнення.

Проблему саморозвитку особистості потрібно розглядати в тісному зв'язку з проблемою розвитку, яка аналізується в рамках різних концепцій.

«Розвиток – це прогресивне, поступове змінювання матеріальних об'єктів від простого до складного і від нижчого до вищого. Рух – коренева властивість матерії» [27]. Процес розвитку особистості (тобто, рух у прогресивному напрямку) більшістю дослідників розглядається як багатомірний, різноспрямований, багатформний процес, який включає позитивні новоутворення, психологічні втрати і механізми компенсації. Розвитком вважається не будь-яке перетворення чи зміна в особистості, а тільки таке, яке призводить до вдосконалення, гармонізації, ускладнення (С.Л. Рубінштейн) [27]. Тобто, розвиток особистості – це не тільки певні руйнації, стрибки, а й гармонізація особистості, побудова вищих щаблів на ґрунті нижчих (що дає змогу особистості не втрачати своєї індивідуальності).

Л.І. Анциферова виокремлює три здібності особистості до розвитку:

- здібність утримати, зберегти весь позитивний зміст своєї історії,

акумулювати результати розвитку;

- здібність актуалізувати потенційний зміст власної свідомості, включити її в актуальні зв'язки, мати сенситивність до результатів минулої діяльності, які виникли не довільно, випадково, стихійно;

- здібність створювати щось нове і в світі, і в собі, розширюючи при цьому сферу потенційного [1].

Процеси особистісного зростання відбуваються у нерозривній єдності з її саморозвитком. Головними принципами саморозвитку, на думку Л.М. Гришина, В.А. Кан-Калика, Л.І. Рувинського, В.О. Сухомлинського та ін. є свідомість, активність і цілеспрямованість. Потреба (потенціал) в саморозвитку визначається актуалізованістю характеристик саморозвитку (самоактивність, життєдіяльність, рівень розвитку самосвідомості).

Потреба людини в саморозвитку забезпечується базовим рівнем особистісного саморозвитку (зона актуального розвитку), а також насиченістю життя особистості (зона найближчого розвитку) і виникає при зміні змістової структури індивідуальної свідомості та трансформації смислових утворень [15].

Основними мотивами саморозвитку, як свідчать дослідження вітчизняних учених (С.І. Голошвець, О.М. Сахань, І.В. Серєда, О.Г. Харчев, Т.В. Хілько та ін.), виступають майбутня професійна діяльність та особисте життя [15].

Дослідники виокремлюють різні форми саморозвитку (М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Л.О. Коростильова, В.Г. Маралов, В.І. Слободчиков): самовираження, самоствердження, самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація тощо [6; 16].

Психологічними умовами, що забезпечують успішність саморозвитку є: зріле «Я» особистості (що має такі характеристики, як автономність, самоідентичність, інтернальність), наявність усвідомленої мети самоздійснення як орієнтира саморозвитку та активної життєвої стратегії [9; 16].

Механізмами як функціональними засобами саморозвитку, виступають:

- а) самопізнання (самовідчуття, самосприймання, самоусвідомлення, самоспоглядання, самодіагностику, самоаналіз та ін.) і самотворення (самоформування, аутотренінгу, самокорекції, самовдосконалення);

- б) самоприйняття і самопрогнозування;

- в) рефлексія, саморегуляція та зворотний зв'язок [16].

Отже, під психологічним змістом поняття саморозвитку ми розуміємо: *процес свідомої, якісної та незворотної зміни особистістю своїх моральних якостей, інтелектуальних і соціальних здібностей і можливостей, своїх фізичних, психічних і духовних сил з метою «добудувати» себе до ідеального образу цілісної особистості. Саморозвиток передбачає здійснення самостійної, цілісної, ціннісно-орієнтованої діяльності особистості по безперервній самозміні як збагаченню індивідуального досвіду і духовно-моральних сил відповідно внутрішньому образу Я і актуальним соціальним очікуванням. Під саморозвитком розуміється прагнення людини змінити себе і оволодіти засобами такої зміни; особливий процес, який йде за іншими «самопроцесами» і спирається на них [2; 9; 16; 28].*

В юнацькому віці проблеми самореалізації, саморозвитку, набувають особливої значущості. З настанням громадянської й соціальної зрілості молода людина вперше здійснює власні життєві вибори свого професійного майбутнього, приватних, зокрема, романтичних взаємин, планує своє подальше сімейне життя, коректує свої ціннісні орієнтації у відповідності із новим статусом й життєвими планами тощо. Пізній юнацький вік найчастіше співпадає з періодом студентства. Важливою умовою «входження» у професійну діяльність є особистісне прийняття саморозвитку як особливого різновиду діяльності.

У студентському віці (17-23 роки), внаслідок психологічних особливостей, найбільш активно виявляється потреба у самовираженні, самоствердженні, самореалізації, самовдосконаленні, саморозвитку тощо, не завжди свідомо відшуковуючи власні засоби реалізації своїх інтенцій. Тому інколи кращі наміри студента знаходять втілення в не зовсім благородних вчинках, а прагнення до самоосвіти призводить до відхилень у бік сектантства, участі в сумнівних товариствах і братствах, що може привести до девіантних і деліквентних форм поведінки, алкоголізму, наркоманії тощо. У процесах власного розвитку й саморозвитку особистість виробляє стильові особливості власної діяльності й поведінки, які, у свою чергу, можуть як сприяти всебічному і гармонійному розвитку особистості, так і гальмувати його.

### ***Невротичні прояви у студентів як чинник перешкоджаючий особистісному та професійному розвитку***

На сьогодні, за даними нашого дослідження, встановлено, що частота межових психічних порушень у осіб юнацького віку складає 46,73%. Найбільш поширеними є невротичні реакції – 27,22%; потім йдуть патохарактерологічні реакції – 9,11%; власне неврози – 4,09%; психопатичні і психопатоподібні синдроми 2,10% і 2,45%, відповідно; з найменшою частотою діагностовані неврозоподібні розлади – 1,75%.

Нами визначено, що межові психічні розлади знаходяться у вираженому каузальному зв'язку з адиктивними формами поведінки у осіб раннього юнацького віку (ранній юнацький вік є критичним відносно різкого зростання адиктивних порушень).

На наш погляд, розвиток особистості юнаків, як і саморозвиток – можуть мати різний рівень в залежності від різного рівня її детермінант.

Критеріями гармонійного розвитку особистості юнаків, на думку С.Д. Максименко, слід вважати: 1) відсутність жорсткої віднесеності до певної визначеності; 2) обумовленість попередніми стадіями розвитку особистості, тобто наступність; 3) цілісність особистості; 4) розкриття її потенцій, тобто досягнення нею самореалізації і самоактуалізації [18].

Показниками дисгармонійного розвитку особистості юнацького віку, тобто наявності його вад є (за О.В. Киричуком) такі особистісні властивості, як тривожність, імпульсивність, агресивність, схильність до нечесної поведінки,

асоціальність, відлюдність, невпевненість, екстернальність, естетична нечутливість [13].

Отже, можна припустити наявність двох видів саморозвитку, самодетермінації особистості: сформованість позитивного (розвиткового) саморозвитку (самодетермінації), або сформованість негативного, гальмівного саморозвитку (самодетермінації) особистості, відповідно до того, що існує гармонійний розвиток особистості і вади особистісного розвитку, на що неодноразово звертають увагу дослідники.

У студентському віці відбувається інтеграція свободи (форми активності) і відповідальності (форми регуляції) в єдиний механізм автономної саморегуляції зрілої особистості. Якщо умови існування юнака сприяють наданню йому свободи вибору активності в області його інтересів без накладення непотрібних обмежень, то це сприятиме становленню здорової, повноцінної особистості. Підміна вибору самого юнака вимогами ззовні – одна з причин виникнення дисгармонійного розвитку його особистості у вигляді різноманітних психічних порушень, зокрема неврозів внаслідок переживання молодістю особистістю різних невротичних конфліктів.

Гальмування процесів самовдосконалення, саморозвитку особистості у юнацькому віці також може спричинюватися:

1. нераціональними позиціями, деформаціями характеру, невротичними симптомами, які виникли в дитинстві і будуть гальмувати самоактуалізацію і саморозвиток особистості, але лише в тому випадку, якщо юнаки, будуть повторно переживати психотравмівні ситуації дитинства, що спонукають вибір ними неадекватних і нераціональних форм поведінки;

2. нереалістичні, суб'єктивні інтерпретації життєвого досвіду, які склалися в дитинстві, можуть викривити тлумачення і осмислення навіть найбільш сприятливого для гармонійного розвитку особистості життєвого досвіду [19].

С.Ю. Гуцол зазначила, що у юнацькому віці особистість є особливо чутливою до переживання невротичних ситуацій. Переживання життєвої невизначеності, неможливості зробити життєвий вибір можуть призвести до виникнення неврозів [11].

Б.С. Братусь підкреслив, що екзистенційні або ноогенні неврози особистості юнацького віку спричинюються найчастіше не труднощами вибору стратегії чи стилю поведінки, а саме недостатністю ціннісно-сміслових засад діяльності особистості [7].

На думку О.Є. Лічко, вік від 14 до 18 років являє собою критичний період для психопатій, коли особливо гостро акцентуються деякі властивості характеру: наприклад, типологічно зумовлена замкненість у ранній юності іноді переростає в хворобливу самоізоляцію, яка може супроводжуватися почуттям неповноцінності, а загострення гіпертимності (підвищеної активності і збудливості) спонукає юнака входити в ризиковані авантюри і сумнівні заходи. Емоційні проблеми юнацького віку мають різні витоки: хворобливі симптоми і тривоги часто не стільки реакція на специфічні труднощі самого віку, скільки прояв відстроченого ефекту більш ранніх психічних травм [10].

*Отже, невроз – це психологічне захворювання особистості, яке виникає на тлі її специфічних особливостей, детерміноване невротичним конфліктом як наслідком нерозв'язаного зовнішнього конфлікту і психотравмою (внутрішнє заглиблення суб'єкта в переживання психотравмивної ситуації), що призводить до появи функціональних порушень: емоційних, вегетативних та соматичних розладів [28].*

Як показує практика, переживання таких конфліктів індивідуумом часто пов'язане з вкрай обмеженими можливостями для задоволення потреб у самоствердженні, визнанні, збереженні позитивного образу «Я» та інтеграції власного «Я» у процесах набуття ідентичності. Широко поширеною ситуацією невротичного конфлікту у юності, зокрема, ранній юності, є конфлікт потягів, що виникає через неможливість узгодження юнацького сексуального потягу з моральними нормами й обмеженнями.

Динаміку внутрішнього конфлікту особистості юнацького віку, що переживає невротичну життєву ситуацію, можна представити таким чином:

- наявність психотравмивних життєвих обставин або подій;
- труднощі, неможливість їхнього вирішення силами самої особистості, що призводить до хронічного почуття втоми і напруження;
- зіткнення протилежно спрямованих мотивів, бажань, потягів, що породжують ефект фрустрації, внутрішнього занепокоєння;
- поява почуття незадоволеності собою, посилення занепокоєння й афективної напруженості;
- нестійкість самооцінки, в основному її зниження, песимістична оцінка перспективи;
- коливання в прийнятті рішень, непевність у собі;
- підвищення чутливості у вигляді непереносимості певних життєвих обставин і подій або афективно загостреного типу реагування.

Якщо перший і другий пункти розглянутої динаміки внутрішнього конфлікту характеризують стрес, то, починаючи з третього пункту – фрустрації, – вона перетворюється в дистрес – більш-менш стійкий емоційний (невротичний) розлад [23].

Сама особистість юнацького віку не може вийти з цього стану, оскільки не усуваються психотравмивні умови життя, і в неї ще немає достатнього життєвого досвіду. Разом з тим наростаючий афект, як похідне переживань, блокує рішення і здатність переносити аналогічні переживання надалі.

В психогенезі невротичних розладів юнацького віку більш значущою є емоційна реактивність (висока імпресивність), для патогенезу психосоматичних розладів – здатність відреагування емоційної напруги (низька експресивність). Прогностично найбільш значущими показниками для розвитку невротичної і психогенної психосоматичної патології в ранньому юнацькому віці є показники рівня тривожності як особистісної, так і ситуаційної, субдепресії, стресостійкості, емоційно-психологічної стійкості (нейротизма).

До основних джерел патогенної напруги при неврозах, окрім внутрішньоособистісних конфліктів, переживання несприятливих життєвих



обставин, належить і наявність психотравмивного життєвого досвіду і/або хронічного дистресу особистості.

Наслідком хронічної психічної напруги є наростання астеничних розладів, що фіксують переживання і утруднюють подальше відновлення нервово-психічних сил. Одночасно зменшується психічна толерантність до триваючого впливу стресових факторів, наростають занепокоєння й емоційна нестійкість, з'являються або підсилюються вегетосудинні і соматичні порушення, знижується загальна витривалість організму. Разом це дозволяє говорити про появу розгорнутої клінічної картини невроту.

Отже, за даними проведеного нами теоретико-експериментального дослідження ми встановили:

- зростання числа студентів раннього юнацького віку з межовими психічними розладами різної міри виявлення (переважно невротів і психопатоподібних станів), і аддиктивних порушень (за рахунок групової психічної залежності), що є наслідком несприятливих соціально-економічних тенденцій в дослідженому тимчасовому інтервалі;

- в умовах соціально-економічної кризи знижується роль мікросоціальних чинників ризику виникнення межової психічної патології у ранньому юнацькому віці і, різко зростає значення макросоціальних впливів;

- в ході проведення експериментального дослідження нами було виявлено, що 34,88% від загального числа обстежуваних студентів (128 осіб) мають невротичні розлади особистості як чинника, що перешкоджає їхньому особистісному (саморозвитку) і професійному розвитку. Вони мають різний ступень прояву, від короткочасних невротичних реакцій до, власне, невротичного розвитку особистості.

- переважно зустрічаються наступні невротичні прояви у студентів: високий рівень особистісної тривожності, цих юнаків можна охарактеризувати як емоційно нестійких, їм властиві obsесивно-фобичні розлади, істерія і вегетативні розлади. Також цим студентам характерні депресивність, ранимість, вразливість, фрустрованість, напруженість, тривожність, неспокій, нерішучість, фрустрованість, на відміну від студентів без невротичних проявів, яким властива упевненість в собі, спокій, розслаблення. Студенти з невротичними проявами показали себе більш мрійливими порівняно зі студентами без невротичних проявів. Ці студенти використовують більшою мірою такі механізми психологічного захисту як раціоналізація, проекція, компенсація, заперечення, а студенти без невротичних проявів – раціоналізація і проекція, що свідчить про кращу їх адаптованість до соціальних умов, що швидко змінюються.

Більшість студентів з невротичними проявами не принижують свої здібності, а просто не бачать перспектив їх розвитку, не мають мети і потреби цілеспрямованої роботи над собою. У більшості цих студентів низькі показники саморегуляції, тобто вони взагалі не усвідомлюють лабільності і залежності від зовнішніх факторів своїх емоційних станів, неадекватності поведінки, тобто знову ж таки не мають потреби в усвідомленому самотворенні, саморозвитку.

Юнаки з невротичними проявами невпевнені в собі, мають низьку диференційованість образу Я, недостатній розвиток довільності, у них не виходить управляти своїми емоціями, почуттями, поведінкою.

- за результатами нашого дослідження можна констатувати, що значущими для формування невротичних розладів є взаємодія конституціональних особливостей особистості, що проявляється в особливостях темпераменту, в особливостях особистості і психічної травматизації під впливом середовищних умов існування.

- ми вважаємо, що прагнення юнаків до самовираження, самоствердження, самореалізації й саморозвитку, як потреби цього віку, може сприяти подоланню і запобіганню невротичних розладів їхньої особистості.

- найбільш значущими психологічними властивостями, що впливають на розвиток/гальмування процесів самоактуалізації, саморозвитку, адаптації в юнацькому віці, є особливості емоційного статусу і емоційного реагування (емоційна стійкість, рівень тривожності) і визначаємі ними особистісні якості – сензитивність, сором'язливість, боязкість, педантизм, застрягання. В психогенезі невротичних розладів більш значущою є емоційна реактивність (висока імпресивність), для патогенезу психосоматичних розладів – здатність відреагування емоційної напруги (низька експресивність). Прогностично найбільш значущими показниками для розвитку невротичної і психогенної психосоматичної патології в ранньому юнацькому віці є показники рівня тривожності як особистісної, так і ситуаційної, субдепресії, стресостійкості, емоційно-психологічної стійкості (нейротизма).

### ***Формування прагнення до саморозвитку у студентів-психологів як фактору запобігання невротичних розладів їхньої особистості***

На сьогодні, проблема особистісного розвитку студента – практичного психолога й формування його готовності до майбутньої професійної діяльності є провідною в теорії та практиці вищої освіти. Саме в процесі навчання у ВНЗ відбувається первинне «освоєння» професії, визначається життєва й світоглядна позиція особистості. При цьому однією із провідних проблем є побудова такої системи навчально-виховного процесу, яка б враховувала особливості й закономірності не тільки професійного розвитку студента як фахівця, але і його особистісного розвитку, тобто саморозвитку.

Таким чином, усвідомлення студентом самого себе як суб'єкта навчальної діяльності в системі професійної освіти, усвідомлення мотивів, цілей процесу навчання, є ядром процесу професійного розвитку і в той же час саморозвитку. Активізація саморозвитку студента допомагає йому оцінити свої здібності, особистісні якості й займатися самовдосконаленням в області професійної діяльності, що допомагає йому позбутися деструктивних форм поведінки і розвитку. Саморозвиток студента формується на основі розширення знань про необхідні йому якості, як майбутнього психолога. Цьому сприяє ознайомлення студентів із закономірностями формування особистості, розвитку уміння

аналізувати свою діяльність, вміння дати собі характеристику (виявити свої сильні або слабкі сторони) [8; 12].

З огляду на вищесказане, важливого значення набуває сьогодні створення умов для особистісно-професійного розвитку і саморозвитку студента, вивчення тих психічних утворень, які сприяють підвищенню його життєстійкості, озброєння його навичками роботи над собою, спрямування його пошуків і зусиль на позитивну діяльність. Особливо актуальними ці завдання стають у зв'язку з набуттям освітою гуманістичної спрямованості, головними рисами якої є уявлення про людину як самобутню сутність, орієнтація на активність особистості, її здатність до самоосвіти, саморозвитку й самореалізації.

Якісна гармонійна професійна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах можлива за умов реалізації основних *принципів*:

- функціонування та саморозвитку: наступність, неперервність, системність, іноваційність, цілісність та інтегрованість, індивідуальна спрямованість;

- використання класичних методів: порівняння, композиції та декомпозиції, систематизації, моделювання та прогнозування, узагальнення, інтеграції та диференціалізації;

- проектування сучасної іноваційної університетської системи освіти для задоволення потреб особистості та суспільних потреб у певній діяльності в тій чи іншій сфері суспільного розподілу праці.

Нами виокремлені *психолого-педагогічні умови*, які сприяють формуванню у студентів високого рівня саморозвитку, є:

- визнання самоцінності кожного студента, домінування «мотивації успіху»;

- навчання, яке ґрунтується на принципах гуманістично орієнтованої освіти;

- поєднання позитивних надбань лекційно-семінарської системи й особистісно-орієнтованого навчання;

- визнання в якості пріоритету вищої педагогічної освіти особистісно-професійного розвитку й саморозвитку майбутніх фахівців, підвищення уваги викладачів і психологів ВНЗ до проблем професійної самореалізації й саморозвитку студентів;

- створення умов для самореалізації і самоствердження студентів, формування позитивного досвіду саморегламентации через участь в органах студентського самоврядування та інших громадських організаціях;

- активне залучення до науково-дослідницької роботи вже з перших місяців навчання – така діяльність оптимізує присвоєння високого рівня саморегуляції, самопізнання та самовдосконалення студентів;

- забезпечення необхідних умов для роботи студентів з власної професійної самоосвіти, самовиховання і саморозвитку;

- цілеспрямована робота з оптимізації саморозвитку майбутніх психологів має поєднувати як методи традиційної системи викладання у модифікованому

варіанті (міні-лекції), так і тренінгові технології, а саме – активне соціально-психологічне навчання та такі конкретні засоби цього методу, як рольові й ділові ігри, ігри з елементами психодрами, метод психомалюнку, індивідуальні й групові консультації, диференційовані домашні завдання, складання студентами планів власного професійного саморозвитку та ін. [34].

Нами був розроблений тренінг психологічного супроводу по оптимізації саморозвитку студентів майбутніх психологів. Тренінг спрямований на корекцію несприятливих емоційних станів, формування копінг-стратегій, підвищення резервних можливостей особистості в плані соціальної адаптації, самоактуалізації і саморозвитку студентів, усвідомлення рівної міри власної відповідальності і відповідальності партнера у виникненні і вирішенні ситуацій спілкування; корекція стереотипів сприйняття в спілкуванні; розвиток навичок суб'єкт-суб'єктної взаємодії; формування мотивації до власного особистісного зростання і саморозвитку.

Програма включає в себе чотири рівні:

- **понятійний рівень** – пізнання передбачуваної моделі поведінки і ситуацій її застосування на словесному рівні, в поведінці інших, у власній поведінці на тренінгу;

- **оцінний рівень** – позитивне оцінне осмислення моделі на тренінгу з точки зору особистісних потреб і застосовності її в повсякденному професійному спілкуванні;

- **поведінковий рівень** – усвідомлена поведінка згідно моделі і безвідносно до ситуації її застосування; неусвідомлена поведінка згідно моделі в одних типах ситуацій і всупереч моделі в інших ситуаціях, які її вимагають; неусвідомлена поведінка згідно моделі в усіх ситуаціях її використання;

- **рівень групових процесів** – розвиток групової динаміки на тренінгу – не є самоціллю, а засобом підвищення наукованості кожного з учасників тренінгу.

### **Висновки:**

Здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що проблемам особистісного розвитку й саморозвитку у фаховій літературі приділяється значна увага.

Юнацький вік є останнім з вікових етапів дорослішання і водночас – періодом вступу особистості у доросле життя. Саме у юності індивідуум надзвичайно гостро усвідомлює невизначеність власного майбутнього й необхідність самостійного здійснення ряду важливих життєвих виборів. Значні за силою й тривалістю емоційні переживання, що супроводжують ці процеси, можуть спричинити невротичні розлади, а саме ноогенні (екзистенційні) неврози.

За висновками теоретичного аналізу саморозвиток є відносно самостійним видом внутрішньої діяльності людини, яка спрямована на прийняття і засвоєння (інтеріорізацію) зовнішніх, в основному нормативно встановлених вимог до її особистості.

В розвитку/саморозвитку виокремлюються такі його якості, як гармонійність і дисгармонійність, можна говорити про поняття «позитивний і

негативний розвиток (саморозвиток)», «адаптивний і дезадаптивний розвиток (саморозвиток)», відповідно до того, як виокремлюють адаптивну і дезадаптивну активність особистості. Особистість, розвиваючись, приймає певну форму поведінки, діяльності, спілкування – отже особистісної активності, – яка може як сприяти всебічному і гармонійному розвитку особистості, так і гальмувати його.

Показниками гармонійного особистісного розвитку/саморозвитку раннього юнацького віку є: сформованість активності особистості, здебільшого конструктивних її проявів, наявність саморегуляції діяльності по смоактуалізувальному типу, наявність самоактуалізації, як риси особистості; сформованість самодетермінації моральної поведінки і діяльності, сформованість позитивних моральних якостей, сформованість пізнавальної мотивації тощо.

Показниками дисгармонійного особистісного розвитку/саморозвитку раннього юнацького віку є: пасивність особистості, деструктивна активність та аморальна поведінка, наявність саморегуляції по невротичному типу, наявність самодетермінації негативного спрямування, сформованість негативних моральних якостей, невротичні реакції та переживання, акцентуації і психопатії різних типів.

В юнацькому віці провідну роль в самовідношенні займає самоповага, зріле Я особистості (що має такі характеристики, як автономність, самоідентичність, інтернальність), наявність усвідомленої мети самоздійснення, як орієнтира саморозвитку та активної життєвої стратегії. Функціональними засобами саморозвитку виступають: рефлексія, саморегуляція та зворотний зв'язок;

Визначено, що проектування особистістю свого життєвого шляху, саморозвиток, самоактуалізація, сприяє попередженню й подоланню невротичних станів особистості й, таким чином, сприяє психологічному благополуччю й подальшому особистісному зростанню юнаків.

Виокремлено ознаки освітнього простору у вищому навчальному закладі, які розглядаються нами як фактори впливу на процес і рівень сформованості компетентності саморозвитку студентів.

Освітній простір виступає системоутворювальною основою діяльнісної самореалізації особистості (а також і саморозвитку особистості) протягом дитячого та юнацького віку й зберігає визначальне значення в інших періодах життя людини.

Здатність особистості юнацького віку до саморозвитку та самовдосконалення в процесі професійної діяльності створює можливість оперативно реагувати й адаптуватися до постійних змін, що виникають у суспільному житті. Вона надає можливість випускникам навчального закладу виявити себе навіть у тих сферах діяльності, до яких їх конкретно не готували. Тому процес формування прагнення студентів до самоактуалізації і саморозвитку має бути інтегральним потенційним прискорювачем змін та вдосконалень, генератором ключових компетенцій, життєво необхідних для успішної конкуренції в умовах постійно змінюваного ділового середовища.

У процесі проведення експерименту ми пересвідчилися, що необхідно націлювати особистість на те, що шлях до саморозвитку майбутнього фахівця залежить від правильної організації даної діяльності. Студент має постійно орієнтуватись на прояв найвищої пізнавальної самостійності й активності. Реалізацію даної мети буде досягнуто, якщо студент навчиться самостійно формулювати проблеми, визначати гіпотези, планувати й організовувати пошук способів рішення навчальних завдань, знаходити шляхи їх рішення й перевірки, аналізувати отримані результати, робити висновки, контролювати хід їх рішення.

Проблема вивчення природи саморозвитку, а також її поєднання із проблемою корекції невротичного розвитку особистості юнаків потребує подальшого вивчення як на концептуальному, так і на емпіричному рівнях.

### Список використаних джерел

1. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анциферова. – М.: Изд-во «Институт психологи РАН, издание 2-е, испр. и доп. – 2006. – 512 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
3. Балл Г.А. «Мотив»: уточнение понятия / Георгий Алексеевич Балл // Психологический журнал. – 2004. – №4. – С. 56–65.
4. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Лидия Ильинична Божович // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука. – 1981. – С. 257 – 284.
5. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / Александр Федорович Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 1. – С. 63–76.
6. Боришевский М.Й. Развитие саморегуляции поведения школьников / Мирослав Йосипович Боришевский: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Киевский государственный педагогический институт имени М.П. Драгоманова. – К. – 1992. – 78 с.
7. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С.Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 348 с.
8. Бучма В.В. Самореалізація особистості студента в професійній освіті / В.В. Бучма / матеріали Науково-практичного семінару Національного транспортного університету та Інституту професійно-технічної освіти НАПН України [«Дидактичні засади організації навчального процесу в професійних навчальних закладах України»], Київ, 27 листопада 2015 р. – [електрон. ресурс] Режим доступу: <http://www.ntu.kar.net>)
9. Власова Е.А. Історія становлення проблеми процесу саморозвитку / Е.А. Власова. – М.: Фоліо, 2007. – С. 15 – 26.
10. Гурова О.В. Вивчення внутрішньо-особистісної конфліктності особистості на фоні невротичних порушень / Ольга Вадимівна Гурова / матеріали Науково-практичного семінару «Актуальні питання психологічного

забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах» (м. Київ, 28 листопада 2013 р.) – К.: Нац. акад. внутр. справ, 2013. – С. 24 – 26.

11. Гуцол С.Ю. «Сюжет перехода» как мифологическая форма воплощения личностного проекта студенческой молодежи / С.Ю.Гуцол // Актуальні проблеми психології. – 2014. – Т. 2, Вип. 8. – С. 73 – 82.

12. Кесьян Т.В. Проблема формування життєвих стратегій студентів у контексті самодетермінації особистості / Тетяна Валентинівна Кесьян // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка / [за ред. С. Д. Максименка]. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 24. – С. 251 – 256.

13. Киричук О.В. Психічні стани дитини: сутність та діагностика / О.В. Киричук // Психічний розвиток дитини в умовах постчорнобильської катастрофи: Метод. рекомендації. – К., 1998. – С. 7 – 17.

14. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк. – Київ: Радянська школа, 1989.

15. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / О.О. Біла, Т.Р. Гуменнікова, Я.В. Кічук та ін.; Наук. ред., упорядкув. Н.В. Кічук; Півден. наук. центр АПН України. Ізмаїл. держ. гуманіт. ун-т. – Ізмаїл, 2007. – 235 с.

16. Лосєва Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи: Навчальний посібник / Н.М. Лосєва. – Д.: ДонНУ, 2003. – 336 с.

17. Лушин П.В. Психология личностного изменения / П.В. Лушин. – Кировоград : Полиграфическо-издательский центр ООО «Имекс ЛТД», 2002. – 360 с.

18. Максименко С.Д. Генезис существования личности /Сергей Дмитриевич Максименко. – К.: Изд-во ООО «КММ». – 2006. – 240 с.

19. Мар'яненко Л.В. Особливості особистісної самодетермінації при нормальному і аномальному розвитку особистості / Ліана Василівна Мар'яненко // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. –К.,2012. – Т. XIV. Ч. 3 – С. 199 – 207.

20. Маслоу А. Самоактуалізація / Абрахам Маслоу //Психология личности. Тексты. – М. – 1992. – С. 108 – 117.

21. Мойзріст О.М. Суб'єктивне благополуччя підлітків в освітньому просторі /Олена Михайлівна Мойзріст //Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка / [за ред. С.Д. Максименка]. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 24. – С. 380 – 390.

22. Олпорт Г.В. Личность в психологи / Г.В. Олпорт. – М.: Ювента, 1998. – 350 с.

23. Особистісні кризи студентського віку: [збірник наукових статей /за ред. Т.М. Титаренко]. – Луцьк: РВВ Вежа, 2001. – 112 с.

24. Петровский А.В. Категориальная система психологии / А.В. Петровский // *Вопр. психологии*. 2000. – №5. – С. 12 – 21.
25. Пророк Н.В. Самоефективність і успішність професійної діяльності / Наталія Василівна Пророк // *Актуальні проблеми психології* / Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / за ред. Максименка С.Д. – Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І.Франка», 2010. – т.7, вип. 22. – С. 176 -180.
26. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс. – М.: Изд. Группа «Прогресс», 1994. – 456 с.
27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – Москва: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
28. Самосознание и защитные механизмы личности / ред.-сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара: Изд-й Дом «Бахрах-М», 2003. – 656 с. – (Хрестоматия).
29. Скулиш Н.Є. Вплив навчально-виховного процесу на розвиток мотиваційних чинників та креативності у студентів / Наталія Євгенівна Скулиш // *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка* / [за ред. С.Д. Максименка]. – К.:ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 22. – С. 646 – 655.
30. Слободяник Н.В. Ціннісні орієнтації сучасної молоді, як чинник становлення їх діяльнісної самореалізації / Наталія Володимирівна Слободяник // *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка* / [за ред. С. Д. Максименка]. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 26. – С. 679 – 688.
31. Чепелева Н.В. Самопроектирование как фактор развития личности / Н.В.Чепелева // *Актуальні проблеми психології* . – 2014. – Т. 2, Вип. 8. – С. 4 – 15.
32. Чудакова О.М. Креативність як творча здатність особистості / Олена Миколаївна Чудакова // *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка* / [за ред. С. Д. Максименка]. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 23. –С. 705 – 717.
33. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М.: Наука. – 1982.
34. Шатирко Л.О. Аналіз психологічних особливостей розвитку особистісного потенціалу в системі вищої освіти / Лариса Олексіївна Шатирко // *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка* / [за ред. С. Д. Максименка]. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 19. – С. 634 – 647.



## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ НЕВРОТИЧНИХ РОЗЛАДІВ УЧНІВ

### *Гуманістично – психологічний підхід до понять самоактуалізації, самореалізації та особистісного зростання*

«Ніщо не розвиває так особистість, як самонавчання, самовиховання, самореалізація, самоактуалізація, самодетермінація. Система «Я», яка є системою саморегуляції особистості, важлива так само, як усі інші структурні елементи особистості. Але залишатися людиною серед людей, бути ввічливим, бути добрим, уміти співпереживати і співрадіти – це те, що я хотів би побажати нашим молодим науковцям» академік С.Д. Максименко [3].

Розвиток особистості школяра, його становлення як суб'єкта діяльності, формування його самостійності, активності, максимальна реалізація творчого потенціалу дитини продовжують залишатися найактуальнішими завданнями навчально-виховного процесу. Сьогоднішні реалії нашого життя вимагають виходу на суспільну арену людини конкурентно здатної, психологічно стійкої, соціально та фахово компетентної, справжнього суб'єкта власної життєтворчості, здатного досягнути мету і сенс власного буття.

Усвідомлення вад у системі шкільної освіти поставили суспільство перед фактом: потрібна нова школа, необхідна нова концепція шкільництва де буде здійснено подолання усталених стереотипів освіти і пошук нових ідей задля створення «школи самореалізації особистості, школи життєтворчості, полікультурного виховання, в якій стверджується проєктивна, особисто зорієнтована педагогіка, де дитина є головним пріоритетом і цінністю, суб'єктом культури і життя» [3]. Велику надію у вирішенні вищезазначених проблем ми покладаємо сьогодні на гуманізацію та демократизацію освіти.

Сучасній школі потрібен педагогічний інструментований процес гуманістичного виховання, побудований на тісному зв'язку знань, почуттів, поведінки, пріоритетності підходу до дитини як суб'єкту виховання. Головним пріоритетом школи, яка претендує на особистісну зорієнтованість, є – самореалізація особистості школяра і вчителя в їх діалогічній взаємодії.

Проблемі самореалізації, самоактуалізації особистості приділялась увага як і в зарубіжних дослідженнях, так і у вітчизняних.

Представниками гуманістичної психології запропонована нова оригінальна модель людського розвитку – розвитку за внутрішніми законами реалізації (актуалізації) власного духовного потенціалу. З точки зору психологів-гуманістів, людина розглядається як саморегулююча система, яка характеризується безперервною самоактуалізацією, створюючи особливий внутрішній простір для реалізації власного потенціалу. В цьому просторі досягається поєднання безпосереднього і високі соціальності, ефективності і рефлексивності, відповідальності і креативності.

Відтак, *самоактуалізація* (за А. Маслоу), характеризується як досконале самополіпшення на основі самопізнання. Самоактуалізація – це найбільш повна і вільна реалізація особистістю своїх можливостей. Самоактуалізація являє собою притаманну людині тенденцію до розгортання свого необмеженого творчого потенціалу в різних галузях життєдіяльності, тенденцію максимізувати таланти і обдарування. Самоактуалізуватися – це значить досягти вершини власного потенціалу [5].

Самоактуалізація, за А. Маслоу, виявляється у прийнятті себе, інших людей, природи, в ефективному сприйнятті реальності і встановленні комфортних взаємовідносин з реальністю, у служінні людям, деякої автономності, незалежності від деморалізуючих впливів світської культури, розвиненості волі й конструктивної активності [5].

А. Маслоу вказує на те, що кількість самоактуалізованих особистостей незначна, її досягає менше відсотка людей, оскільки більшість просто не знають про свій потенціал, сумніваються в собі, бояться своїх здібностей. Це явище ще називається «страхом успіху», яке заважає людині прагнути до самовдосконалення. Завадою у самоактуалізації людини може бути нестача сприятливого зовнішнього оточення та сильний негативний вплив потреби у безпеці. Однак, в кожній людині існує активна спрямованість на здоров'я, імпульс до зростання, до актуалізації власного потенціалу [4].

Самовдосконалення, самореалізація – основний стрижень життя кожної психологічно здорової людини, а руйнівні сили в людині, її психічне нездоров'я є результатом незадоволеності базових потреб. Розвинені потреби у свободі і активності найбільш необхідні для самоактуалізації особистості (за теорією мотивації А. Маслоу). Але для того, щоб ці вищі потреби «вийшли на арену» психологічного світу особистості, потрібно щоб були задоволені базові особистісні потреби більш нижчого рівня: в повазі, схваленні, гідності, самоповазі. Ці потреби, в свою чергу вимагають задоволеності потреб у причетності, тобто належності до сім'ї, кола друзів, коханих. Забезпечення цих потреб вимагає забезпечення потреб ще більш нижчого рівня – потреби в безпеці, надійності, захисті. А ці потреби можуть бути задоволені забезпеченням потреб найнижчого рівня – запитів тіла, тобто задоволення фізіологічних потреб.

Усі рівні потреб можна розділити на дві глобальні групи які в своїй основі мають: дефіцитарні мотиви і мотиви зростання. Мотиви зростання мають віддалені цілі, пов'язані з прагненням особистості реалізувати свій власний потенціал. Це потреби в цілісності, досконалості, активності, красі, доброті, унікальності [4; 5].

Мотивація звичайної людини, на протипагу тій, яка самоактуалізується, – це прагнення до задоволення базових потреб, і досить часто це відбувається хибним, нечесним шляхом. І, навпаки, мотивація людини, яка самоактуалізується – це не мотивація браку чогось, а мотивація особистісного зростання, тобто саморозвитку у напрямку вдосконалення. Ці люди багато працюють і стверджують себе, хоча прагнуть не до

самоствердження, а до отримання насолоди від праці, від творчості. Джерела задоволення потреби у зростанні і розвитку – не у зовнішньому середовищі, а у внутрішньому світі людини: в її потенціях і прихованих ресурсах.

Клінічний досвід незаперечно свідчить, що так звані неврози втрати смислу (нооогенні, екзистенційні та ін.) пов'язані передусім не з подоланням перешкод, не з труднощами вибору поведінки на користь того чи іншого мотиву, а з відсутністю, втратою морально-ціннісного погляду на життя як головної умови її осмисленості, з чого, зокрема, випливає і прагнення до реалізації тих чи тих мотивів (інтересів) з усіма пов'язаними завданнями їх реалізації та поточними переживаннями. Як відомо, невроз, що може розвинутися у психопатію, – це не психічне захворювання. За визначенням Г.К. Ушакова, психопатія – не тривалий хворобливий процес, а неправильний розвиток індивіда. Психопатія пов'язана з дисгармонією в емоційній і вольових сферах, розвитком «злого» елемента в особистості, браком вихованості, добра, людяності.

Представник гуманістичної психології К. Роджерс вважає, що одним з важливих аспектів самоактуалізації є стан особистісного зростання особистості і розглядає його як мотив саморозвитку самоактуалізованої людини, тобто основним мотивом поведінки людини є прагнення до актуалізації, тобто бажання реалізувати свої здібності, щоб зробити себе сильнішим і пристосованим до життя, а також з метою більш повного самовираження. Такі мотиви як голод, спрага, мотив досягнення можна вважати одними з видів мотиву прагнення до актуалізації [8].

Потяг до актуалізації К. Роджерс вважає вродженим. На його думку людина самоактуалізується в боротьбі і подоланні перешкод. Частиною базового устремління до актуалізації є прагнення до актуалізації свого «Я». Це явище К. Роджерс назвав самоактуалізацією, яка полягає в устремлінні індивіда розвиватись в напрямі все більшої складності, зрілості і компетентності. Він визначає «Я» як: «структурований, несуперечливий гештальт, що складається з властивостей «Я» як суб'єкта і «Я» як об'єкта, а також із сприйняття відносин «Я» з іншими людьми та різними сторонами життя» [6; 8].

К. Роджерс в своїх працях вказує і на те, що без здатності людини зрозуміти ті сторони життя і саму себе, що спричинює її душевний біль і невдоволення і без прагнення перебудувати своє ставлення до життя, зробити його більш зрілим – не відбудеться самореалізація і самоактуалізація. Тобто суб'єкт сам, через власну активність, має усвідомити існування душевного болю і невдоволення – відрефлексувати внутрішній дискомфорт, а замість невротичних реакцій знайти справжні причини цього внутрішнього невдоволення і конструктивно їх розв'язати. Оскільки саме тут криється небезпека: занурення особистості у психологічні захисти, невротичні ірреальні світи, саме тут гальмується особистісне зростання і починається психічне нездоров'я. К. Роджерс вважає, що особистісне зростання – це основний нерв життя.

Відтак, *особистісне зростання*, на думку К. Роджерса, – прагнення особистості розширюватися, ставати незалежною у позитивному сенсі цього слова, розвиватися, дозрівати. Активність самоактуалізації «посилює» гармонізує не лише особистість з її «Я – структурою», а й сам організм [8].

К. Роджерс вважає, що є три необхідні умови для самоактуалізації, самореалізації людини:

По – перше: людина з народження має потребу в прийнятті себе. Це безумовне самоприйняття означає прийняття всіх своїх якостей і розуміння того, що всі ці якості є нормальними, незважаючи на те, чи отримали вони схвалення з боку інших людей, чи ні.

По – друге: потрібно, щоб значимі особи для людини, яка самоактуалізується, були щирими і не пробували одягати «маски» та прикидатись. Вони повинні бути єдині і цілісні в своїх почуттях і поведінці, не мати психологічних захистів.

По – третє: важливою умовою самоактуалізації, самореалізації є емпатійне розуміння, без якого безумовне прийняття означає просто недиференційоване благодушне ставлення до всіх. Емпатійне розуміння включає в себе не лише проникнення в думки, але і в почуття іншої людини, вміння дивитись на проблему з її позиції, вміння стати на її місце [6].

Особистісне зростання передбачає наявність смислів життя. Смисли здобуваються особистістю залежно від ставлення до суттєвих характеристик людського буття. Стати особистістю, що розвивається, означає:

по-перше, зайняти певну, передусім загальнолюдську, моральну позицію;

по-друге, достатньою мірою усвідомлювати цю позицію і нести за неї відповідальність;

по-третє, стверджувати цю моральну позицію власними вчинками, цілями, всім своїм життям. Витоки особистості, її цінність, добра чи лиха слава про неї визначаються моральною значущістю її життя у суспільстві [6].

За А. Маслоу і В. Франклом до особливостей особистості, що має особистісний розвиток та особистісне зростання, належать такі:

а) домінуюча роль потреби в самоактуалізації, наявність «справи життя», якій віддана людина і якою опікується більше, ніж захистом свого «Я»;

б) досягнення системою цінностей, якою керується особистість, такого стану, коли провідне місце в ній займуть так звані вищі цінності буття (добро, істина, справедливість, краса тощо);

в) надання переваги не знанням як таким, а компетентності. Це поняття розуміється як здатність індивіда розв'язувати завдання, що їх життя ставить перед ним. Йдеться, зокрема, про компетентний вибір людиною свого життєвого шляху, що передбачає і достатнє знання самої себе. Чи не найважливішою складовою компетентності у будь-якій сфері є здатність набувати нових знань і вмінь. За К. Роджерсом, «освіченим є тільки той, хто навчився вчитися» [5; 8].

Психологічну модель особистісного зростання утворюють такі складові: вміння конструктивно долати суперечності (інтелектуальний розвиток),

сформованість активності (ініціативи, перетворювальності, понаднормативності), смислової сфери (наявність цінностей добра, краси, істини), пізнавальних інтересів і пізнавальної потреби, духовності, а також, вихід особистості на самотрансценденцію [8].

Спираючись на здійснений аналіз літературних джерел, можемо узагальнити, що особистісне зростання, як таке характеризують:

- вміння конструктивно справлятися з труднощами життя;
- цілісність особистості – відповідність її вчинків моральним цінностям;
- відсутність невротичних і психопатичних реакцій;
- якості здорової моральної людини;
- реальна оцінка себе, навколишньої ситуації, інших людей;
- вміння розуміти себе;
- відкритість досвіду, відсутність пригнічування власного досвіду;
- відсутність, або мінімум захисних реакцій;
- здатність творчо підходити до ситуації;
- розкутість, природність, спонтанність, імпровізація, трансценденція, самовияв.

### ***Гуманістично орієнтований педагогічний процес як чинник подолання невротичних розладів учнів***

Неврози називають хворобою цивілізації, у виникненні яких визначальну роль грають психогенні фактори. Так, з початку минулого сторіччя до теперішнього часу число хворих на невроз у п'ятнадцяти найбільш розвинених країнах світу збільшилось у 61,7 рази [11]. Особливу увагу привертає той факт, що лікарі усього світу відмічають збільшення неврозів серед дитячого населення.

*Невроз* (nevro – нерв, osis – захворювання) – функціональне оборотне захворювання в основі якого лежить порушення, зрив вищої нервової діяльності, викликане перенапруженням основних кіркових процесів (гальмування або збудження) або перенапруженням їх рухомості в результаті впливу психічної травми або тривалої перевтоми [11].

*Дитячі неврози* – нервово-психічні розлади «межового характеру» (на межі норми і патології), що виявляються у порушенні світосприйняття і поведінки дитини за відсутності органічних змін нервової системи [11].

Переживання невротичного конфлікту сприяє інтенсифікації у дітей з невротичними розладами процесів самоаналізу і самооцінки. Найбільш типовий механізм невротизації характеру у таких дітей базується на виникненні у них патологічного почуття незадоволеності собою, пов'язаного в більшості випадків із заниженою самооцінкою ними своїх якостей і практичних досягнень. Навіть при завищеній самооцінці (переважно ситуативній), у таких дітей внаслідок компенсаторно гіпертрофованих домагань відносно особистісних досягнень має місце дивергенція між бажаним рівнем «Я» та «Я» – самооцінкою. У дітей з невротичними розладами глибока не співвідносність

самооцінки реальному та особливо бажаному, ідеальному «Я» стає джерелом патологічно гіпертрофованій їх потреби в самоповазі та рушійною силою невротичного розвитку їх особистості [11].

За К. Роджерсом, невроз – наслідок незадоволення іманентно властивій кожній людині потреби в самоактуалізації [8].

Невроз А. Маслоу інтерпретує як невдачу в особистісному зростанні, коли людині не вдається стати тим, ким вона повинна була стати [5].

А. Маслоу розвиває потребово – мотиваційний підхід до виникнення неврозів у якого провідними причинами є незадоволення основних потреб: у збереженні життя, в самоповазі, потребі в безпеці, в любові, в повазі, у визнанні. А. Маслоу вважає, що невроз за своєю суттю із самого початку є «хворобою знедолених», його породжує незадоволення, пов'язане з потребами, що не відбулися. Задоволення зазначених потреб (в любові, визнанні, т. ін.) дає можливість перейти до задоволення потреби більш високого ґатунку – в самоактуалізації, яка пов'язана з творчістю, реалізацією своїх можливостей тобто: «найбільш повне використання власних талантів, здібностей та можливостей» [4].

Характеризуючи невротичних особистостей, як правило, порівняно з людьми які самоактуалізуються, А. Маслоу намагається підкреслити їхній егоцентризм, несформованість духовних цінностей, прагнення до задоволення лише дефіцитарних потреб. Саме це, на думку вченого, робить неможливим процес самоактуалізації – «особистості, котрі самоактуалізуються, позбавлені неврозів» [4].

Отже, А. Маслоу протиставляє невротичний стан стану самоактуалізації. Здатна до самоактуалізації особистість спроможна продуктивно вирішувати внутрішні проблеми і зводити нанівець невротичні конфлікти.

А. Маслоу вказує на те, що в кожній людині (дитині) існує активна спрямованість на психічне здоров'я, імпульс до особистісного зростання, до актуалізації власного потенціалу.

В результаті досліджень А. Маслоу виділив 15 основних характеристик, які притаманні психологічно здоровим, самоактуалізованим особистостям: прийняття себе та інших такими, якими вони є, відсутність штучних, захисних форм поведінки; більш адекватне сприйняття реальності; спонтанність проявів, простота і природність; проблемоцентричність на протилежність егоцентричності, розгляд себе в широкому соціальному контексті, наявність визначеної власної життєвої місії; наявність потреби приватності, відокремленості, усамітнення, що дозволяє їм дивитися на життя уособлено та об'єктивно; автономія і відносна незалежність від оточення; стійкість до дії фрустраційних факторів; свіжість сприйняття; вміння знаходити нове у вже відомому; наявність містичного досвіду типу глибокого переживання екстазу; почуття спільності з людством в цілому; здатність на глибокі позитивні міжособові стосунки, найчастіше, з невеликою кількістю людей; демократичність у відносинах, готовність вчитися у інших; стійкі внутрішні

моральні норми при виборі засобів для досягнення мети; філософське почуття гумору; креативність.

Концепція самоактуалізації особистості А. Маслоу, не тільки сприяла виникненню гуманістичної психології як напряму психологічної науки (60-ті роки минулого сторіччя), а й справила значний вплив на психолого-педагогічну практику. Представниками гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс та ін.) були виокремлені основні аспекти розуміння сутності особистості. Психологи-гуманісти розглядають людину як найвищу цінність, визнають її неповторність, унікальність, своєрідність, необхідною умовою розвитку особистості є її самоактуалізація, реалізація внутрішньої суті і творчих потенцій. Ці гуманістичні позиції були взяті за основу навчання, виховання і розвитку особистості [3: 9].

*Гуманістичне навчання – це не лише метод, а сукупність цінностей, особлива педагогічна філософія, яка нерозривно пов'язана з особистісним способом існування людини. В цю систему входять наступні цінності:*

- переконання в особистісній гідності кожної людини; у значущості для кожної людини можливості вільного вибору і відповідальності за його наслідки; задоволення навчанням як творчим процесом;
- організація викладання повинна відбуватися не як трансляція інформації, а як фалісітація (полегшення, допомога, сприяння) осмисленого учіння;
- наявність певних особистісних настановлень вчителя в процесі його взаємодії з учнями:
  - істинність і відкритість – відкритість вчителя своїм власним думкам і переживанням, здатність вільно висловлювати й транслювати їх учням;
  - сприйняття і довіра – особисті впевненість вчителя в можливостях і здібностях учнів;
  - емпатичне розуміння – бачення вчителем внутрішнього світу і поведінки кожного учня ніби очима самого учня;
  - вироблення вчителем власного інструментарію навчання, на базі загальних методичних прийомів, спираючись на вищеназвані настанови:
    - використання різноманітних засобів навчання і створення умов, які забезпечують їх фізичну та психологічну доступність учням;
    - організацію в процесі навчання різних «зворотних зв'язків» між вчителем та учнями (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо);
    - укладання індивідуальних або групових «контрактів» з учнями, в яких після спільного з учнями обговорення фіксується чітке співвідношення обсягів навчальної роботи та її оцінок;
    - організація навчання в різновікових навчальних діадах, в яких один учень виконує функції вчителя;
    - організація груп вільного спілкування (учнів, вчителів і змішаних) з метою формування гуманістичних особистісних установок тощо [1; 9].

Експериментальні дані виявляють наявність стійкої залежності між манерою поведінки педагога в спілкуванні з дітьми і характером переживань,

які при цьому виникають у школярів. Кожен зі стилів поведінки вчителів не в однаковій мірі «провокує» одні й ті ж переживання у різних учнів. Частота вияву переживань у дітей пов'язана зі стилем спілкування вчителя з дітьми (авторитарний стиль, демократичний або ліберальний). Стан спокійного задоволення і радощів відносно частіше виникає у дітей, де вчитель придержується демократичних принципів спілкування з ними. Стани пригніченості у школярів частіше спостерігаються, коли вчитель – особистість авторитарного складу, а переживання гніву та злості у дітей частіше відмічається, коли вчитель не є послідовним і передбачуваним у своїх стосунках з дітьми.

Адже, педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з дітьми не лише на заняттях і поза ним. Воно має певні педагогічні функції і передусім спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також і на психологічну оптимізацію пізнавальної діяльності і на створення відношень між вчителем і дітьми всередині колективу. Характер спілкування вчителя і дітей впливає на виникнення напруги на заняттях і поза ними, однак вона може бути двоякісною: як конструктивною, так і деструктивною (власне емоційна напруга, яка дезорганізує діяльність, або операційна напруга, яка стимулює її).

Однією з причин, яка не сприяє стабілізації позитивно-емоційного розвитку дітей, є авторитарний характер навчально-виховного процесу в шкільних закладах освіти, особливостями якого є зосередження уваги лише на процесі засвоєння знань, формування вмінь та навичок, відсутність постійно діючих засобів зняття емоційної напруги, стимулювання позитивних емоцій. Активність, творча ініціатива школярів не можуть проявлятися в умовах жорстких вимог, строго регламентованого спілкування. Якщо дитині вчитель нав'язує свою думку (хоча і правильну), тоді у дитини замість розуміння правил виникає подив, образа, боязкість зробити неправильно наступного разу [1].

Цікаве в психологічному плані явище було виявлене під керівництвом Д.Б. Ельконіна. Виявилось, що у шестирічних дітей в умовах регламентованого спілкування швидше ніж у дитячому садку, формується вміння підпорядковуватись приписаним правилам поведінки. Але, при цьому превалює не задоволення від виконання цих правил, а хвилювання їх порушити. У дітей підвищується стан тривожності, знижується рівень емоційного комфорту.

Власне емоційна напруга створюється під впливом давніших невдач, негативного відношення дитини до занять, до вчителя. Такий стан породжує ослаблення уваги, пам'яті, працездатності, порушення динаміки мовлення дитини. Все це провокує і негативне відношення однолітків, і часто вихователя до дитини, викликає стійкі небажані емоції, зниження мотивації пізнавальної діяльності, не бажання пізнавати нове.

У світовій педагогічній практиці протягом кількох поколінь видатні педагоги і психологи надають пріоритет *гуманістичному, демократичному стилю* керівництва навчально-виховним процесом. Побудова спілкування і



взаємин учителя з учнями при гуманно-демократичному стилі означає забезпечення з боку тих, хто виховує і навчає любові і уваги до кожної дитини, поваги до її гідності, створення умов для різнобічного і повноцінного розвитку, оволодіння навчальною програмою, формування оптимістичного ставлення до себе, позитивної концепції на високих духовних засадах, що відповідатиме стану здоров'я, віку, потребам, інтересам, рівню розвитку, статті, індивідуальності кожного учня.

Гуманістичний стиль забезпечує вироблення активної позиції: вчитель сприймає кожну дитину такою, якою вона є, прагне створити у класі *атмосферу співпраці*.

Гуманістично орієнтований учитель продумує систему правил, яких мають дотримуватись його учні, пояснює позитивне значення нормативів дисциплінованої поведінки; вчить керувати кожну дитину власною поведінкою.

Гуманістичний стиль забезпечує можливість усвідомлення дитиною своїх прав і обов'язків.

Діти, які виховуються в умовах гуманно-демократичного стилю вміють самостійно обирати найдоцільніші, найзручніші для себе і для інших, цікаві форми виконання завдань і поведінки. Вони привчаються до пошуків, творчості, оригінальних рішень, не бояться помилитись, оскільки розраховують на взаєморозуміння і з боку вчителя, і з боку однокласників.

І саме при гуманно-демократичному стилі педагогічної діяльності в учнів розвивається почуття власної відповідальності, прагнення до шляхетної моральної поведінки у школі і поза нею [7; 12].

В освітньому процесі А. Маслоу виділяє дві протилежно діючі сили. З одного боку, більшість вчителів, керівників шкіл, упорядників програм стурбовані необхідністю вкладати якомога більше фактів у голови дітей при витраті мінімуму часу і зусиль. Дуже часто набуті таким чином (з примусу, а не за власним бажанням дитини) знання швидко забуваються, не сприяють розвитку його пізнавальних та розумових здібностей і в кінцевому підсумку не дають йому можливості зорієнтуватися у пошуку самого себе.

З другого боку, є гуманістично зорієнтовані педагоги, яких хвилює насамперед дитина і які дістають задоволення від спілкування з нею, від психологічної самоактуалізації в їхній педагогічній практиці. Ці педагоги забезпечують кожній дитині можливість для усвідомлення самої себе, допомагають зрозуміти, що їй подобається, до чого вона прагне, якими є її можливості, здібності. У взаєминах з учнями вчителі не погрожують дитині, а стверджують навколо неї атмосферу прийняття, що приводить до зменшення страхів, тривожності та захисних реакцій [6].

Головна мета гуманістично зорієнтованої педагогіки полягає:

1. У відкритті ідентичності особистості і з'ясування на цьому підґрунті власного її покликання. Для цього вчителі повинні викликати у кожної дитини почуття досягнення, створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості в її всебічному самовизначенні і саморозвитку.

2. В задоволенні базових психологічних потреб: в безпеці, почутті власної гідності, любові, повазі тощо [9].

Ще одне важливе завдання гуманістично зорієнтованої педагогіки полягає в тому, що освіта має служити людині так, щоб людина сприймала процес освіти не тільки як необхідність, а й щоб даний процес викликав у неї позитивні почуття і протікав в умовах психологічного комфорту, тобто були задоволені базові психологічні потреби в безпеці, любові, почутті власної гідності, повазі тощо.

Як зазначають у своїх дослідженнях деякі фахівці [2] гуманістично орієнтований освітній процес можна розуміти як процес, який забезпечує людині:

- задоволення;
- самореалізацію у сфері пізнання, спілкування і діяльності;
- самовдосконалення на основі ідеалу.

Гуманізація вищої освіти – це наповнення людяністю самого викладання певної науки і дисципліни; формування особистості фахівця нового типу.

Вузька педагогічна освіта в основному націлена на оволодіння знаннями, вміннями й навичками з окремих спеціальних дисциплін і далеко не завжди забезпечує професійну готовність вчителя до цілісного гуманно-демократичного виховання учнів і до творчого самовдосконалення власної особистості.

Формування у майбутнього вчителя гуманно-демократичного стилю спілкування з учнями йде через розвиток його творчої індивідуальності. Така творча індивідуальність реалізується на основі актуалізації і гуманізації суб'єктної позиції в учбово-пізнавальному процесі, професійно-педагогічної діяльності, спілкуванні і використанні індивідуального особистісного досвіду [2].

Результати психологічних досліджень свідчать, що наявність у вчителя позитивної Я – концепції сприятливо позначається на пізнавальному, емоційному розвитку школярів, які, спілкуючись з вчителем, впевненому у їхніх можливостях, починають повніше виявляти свої здібності і набувають почуття власної цінності.

Позитивні якості вчителя надають усьому процесу виховання і навчання продуктивний, творчий імпульс. Поведінка школярів, їхня працездатність, уважність, готовність відповідати дуже щільно пов'язані з розумінням, симпатією, теплом і доброзичливим ставленням вчителя.

Все, що говорить і робить вчитель, здійснює психологічний вплив на дитину. Тому він може посприяти пізнавальній активності дитини і краще допомогти їй саморозвитку, коли буде підтримувати, підбадьорювати дитину, а не ставитись до неї негативно, критично, глузливо.

Вчителю потрібно вірити у здібності і можливості кожного з дітей і, разом з цим, вірити у себе, у своє значення, у свою цінність для долі кожного з них.

Найбільш сприяє формуванню гуманно-демократичного стилю керівництва вчителем – додержання в його практиці прагнення до власної самоактуалізації й самореалізації.

А. Маслоу в своїх працях надає характеристику двом типам вчителів: по-перше, вчителі, що самоактуалізуються (самореалізуються); по-друге – вчителі, що не зуміли самоактуалізуватися (самореалізуватися).

Психологічний портрет вчителя, який самоактуалізується, А. Маслоу подає таким чином «...вчитель, який самоактуалізується, відмовляється додержуватися стереотипу професора, натомість, він намагається бути людські простим. Усе це допомагає створити в класі таку атмосферу, за якої підозри, хвилювання, неспокій, ворожість і агресія зникають самі собою. Аналогічно цьому зникають реакції на небезпеку і сама небезпека перестає існувати в міжособистісних відносинах.

Вчитель, що не самоактуалізується (самореалізується), депривований, тобто базально незадоволений. Підсвідомо він відчуває, що нещасний. У нього як у особистості незадоволені базові потреби – у визнанні, самоствердженні, самоактуалізації, любові, розумінні. Таким вчителям робота, як і світ в цілому, сприймаються як місце небезпеки. Систему цінностей вчителя, який не самоактуалізується, спрямовують і в ній домінують нижчі потреби» [5].

З цього приводу А. Маслоу пише: «Візьмемо, як приклад, стосунки вчителя, що самоактуалізується і учня. Наші вчителі, які самоактуалізувалися, вміли поводитися зовсім «не невротично» завдяки власній інтерпретації ситуації як приємного співробітництва. Вчителі, які не змогли самоактуалізуватися, боролися з учнями, переживали у стосунках з ними за свою «гідність», яку штучно у собі підігрівали, замість природної простоти, властивої вчителям, які самоактуалізувалися. Припинення спроб видатись «всезнайками» і «могутніми», відсутність авторитарності, відмови розглядати учнів як таких, що змагаються між собою і перебувають у боротьбі з вчителем, – все це допомагало вчителеві створити психологічну атмосферу, сприятливу для самоактуалізації самих учнів» [5].

За даними нашого дослідження суттєвими умовами самоактуалізації особистості дитини є: достатній рівень розвитку самосвідомості, який включає в себе диференційованість образу «Я», адекватність самооцінки, адекватна самоповага, позитивні ціннісні орієнтації; впевненість у собі; добре розвинені комунікативні здібності; креативність; відсутність тривожності, емоційної нестійкості, страхів, неврозів, комплексів неповноцінності, невпевненості в собі тощо.

Для подолання невротизації у дітей шкільного віку та зосередження уваги на прагненні дитини до самоактуалізації та на її прагненні досягти особистісного зростання потрібно подолати вищеназвані негативні прояви:

- подолати неадекватні уявлення стосовно себе і реальності;
- висвітлити психопатологію у собі (тобто необхідно з'ясувати, що є добрим і злим у середині самого себе): зняття тривожності, пригніченої ворожості; задоволення потреби у прихильності; зняття страху відкидання;

зняття переживання відкидання, заміна потреби в любові від інших на потребу в любові до інших, тобто егокомплекс на альтруїстичні переживання;

- відмовитися від психологічних захистів (усвідомлення існування психологічних захистів та їх гальмівного характеру на розвиток власної особистості)

Особистісне зростання, як і розвиток особистості, мають своїм джерелом подолання труднощів, конструктивне вирішення проблем, продуктивне розв'язання виниклих протиріч.

Потрібно знати, що самоактуалізація не тільки забезпечується високим рівнем інтелекту та креативних здібностей, а й чутливістю до морально – етичного, сформованістю вищих духовних цінностей та їх неухильному дотриманню.

### **Висновки:**

Гуманізація освіти є одним з важливих факторів соціального і духовного оздоровлення суспільства. Гуманізація освіти – це насамперед створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості в її всебічному самовизначенні і саморозвитку. Вона зумовлює необхідність перегляду всіх компонентів навчально – виховного процесу, вимагає зміни характеру взаємовідносин педагога та дітей, передбачає взаєморозуміння і довіру в усіх видах їх спільної діяльності.

Освіта повинна бути основана перш за все на перебудові особистісних якостей вчителя і його настановлень, які реалізуються у процесі його міжособистісної взаємодії з учнями. Це означає, що серед різних умов, які визначають результативність навчання і виховання школяра, найбільш значимим є сам вчитель. Навчає не зміст освіти, озвучений вчителем, а перш за все його особистість і в цілому його інтегральна індивідуальність.

Для формування особистості дитини, для запобігання і подолання невротичних розладів їхньої особистості необхідно зосередити увагу на прагненні дитини до самоактуалізації та прагненні досягати особистісного зростання, тобто саморозвитку у творчому самовияві.

### **Список використаних джерел**

1. Дзюбка Л.В., Терещенко Л.А. Самореалізація школярів під час їх поетапної соціалізації /Людмила Вікторівна Дзюбка, Людмила Анатоліївна Терещенко //Становлення і розвиток особистості в умовах освітнього простору: теорія і практика: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (14-15 травняр., м. Полтава). – Полтава: Друкарська майстерня. – 2015. – С.143 – 151.
2. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навч. посіб. /Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: Міленіум. – 2003. – С. 27 – 37.
3. Максименко С.Д. Основи генетичної психології: Навч. посібник. /Сергій Дмитрович Максименко. – К. – НПЦ Перспектива. – 1998. – 220 с.
4. Мар'яненко Л.В. Особистість, яка самоактуалізується, в ракурсі концепції Абрахама Маслоу (теоретичний аналіз і діагностичний вимір) / Ліана

Василіївна Мар'яненко. – Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інст. пс. ім. Г.С. Костюка АПН України. / За ред. акад. С.Д. Максименка. – К., Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 230 – 240.

5. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование. (пер. с англ., предисл. Г.А. Балла). /Абрахам Маслоу. – Киев – Донецк. – 1994. – 52 с.

6. Орлов А.Б. Перспективы гуманизации обучения /А.Б. Орлов //Вопр. психологии. – 1988. – №6. – С. 142 – 146.

7. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: Навч. посібник. /О.В. Проскура – К. – Освіта. – 1998. – С. 122 – 128.

8. Роджерс К. К науке о личности //История зарубежной психологии (30 – 60-е гг. XX в.): Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во Москов. ун-та. – 1986. – 324 с.

9. Слободяник Н.В. Психолого – педагогічні умови формування гуманних взаємин підлітків (на заняттях аматорського музичного колективу): Автореф. дис...канд. психол. наук, 19.00.07 /Наталія Володимирівна Слободяник / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. – 2001. – 20 с.

10. Сухомлинський В. Павлышская средняя школа. /Василий Сухомлинский. – М. – Просвещение. – 1969. – С. 8 – 9.

11. Терещенко Л.А. Проблема невротических расстройств детей младшего школьного возраста в контексте современного развития педагогической психологии /Людмила Анатольевна Терещенко /Теория и практика обучения в современном образовательном пространстве [под ред. Кариева А.Д.] – Коллективная монография. - Алматы: Университет Алматы, 2016. – С. 71 – 98

12. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога /Е.Н. Шиянов //Сов. педагогика. – 1991. – №5 – 6. – С. 117 – 119.

**Пушкарська Л.П.**

**ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ  
З ВАДАМИ СЛУХУ**

У монографії приділяється увага розумінню поняття психологічної реабілітації дітей з вадами слуху. Окрім цього, автор розглядає фактори, які впливають й перешкоджають нормальній психологічній реабілітації і дітей з вадами слуху та окреслено проблеми психологічної реабілітації цих дітей. Робиться висновок про те, що психологічна реабілітація дітей з вадами слуху має бути комплексною, науково обґрунтованою, в поєднанні з системою прийомів, методів, способів та засобів медичного, педагогічного, професійного характеру, які спрямовані на відновлення, покращення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей дитини та створення сприятливих умов для розвитку й адаптації та утвердження її особистості в суспільстві.

Аналіз наукової та спеціалізованої літератури свідчить, що проблеми психічного розвитку дітей з вадами слуху досліджували такі вчені як: Л.В. Занков, І.М. Соловійов, Д.М. Маянц, А.П. Розова, Т.А. Власова, Н.Г. Морозова, Н.В. Яшкова, Л.І. Тигранова, Г.Л. Вигодська, Т.В. Розанова та інші, які розробили експериментально-психологічні методики вивчення дітей з відхиленнями у розвитку, в тому числі і дітей з вадами слуху. Проблеми вдосконалення процесу допомоги дітям з вадами слуху в галузі спеціальної психології і педагогіки вітчизняній та зарубіжні дослідники, Н.Байкіна, В.Засенко, І.Ляхова, Л.Фомічова, М.Шеремет, М.Ярмаченко та ін. Не зважаючи на істотні результати у галузі спеціальної психології і спеціальної педагогіки недостатньо уваги приділялось розробці психологічної реабілітації, відсутність методичних завдань. Допомога психологічної реабілітації має міжгалузеве значення та потребує комплексного системного аналізу.

На початку 90- х років ХХ століття остаточно утвердилося розуміння того, що реабілітація повинна орієнтуватися не на наявність захворювань, а на формування гармонійно розвинутої особистості. Турбота суспільства про дитину стала виявлятися в забезпеченні її усім необхідним для повноцінного, всебічного, гармонійного розвитку та стимулюванні адекватної й спільної з довкіллям діяльності на основі реалізації соціальної моделі допомоги, складовою якої є спеціальна педагогічна допомога [5, с. 4].

Реабілітація являється однією найважливіших заходів лікування та допомоги осіб з вадами здоров'я. Сутністю реабілітації інвалідів є система медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів, спрямованих на надання особам допомоги у відновленні та компенсації порушених або втрачених функцій організму для досягнення і підтримання соціальної та матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство, а також забезпечення інвалідів технічними та іншими засобами реабілітації і

виробами медичного призначення [8]. Водночас, створення сприятливих умов для розвитку дитини-інваліда та підтримання у становленні її повноцінного життя є психологічні реабілітаційні методи та способи.

Загальне тлумачення під реабілітацією розуміє комплекс медичних, педагогічних, професійних засобів, спрямованих на відновлення (або компенсацію) порушених функцій організму і працездатності хворих та інвалідів [3, с. 1080].

«Реабілітація – система медико-педагогічних заходів, спрямованих на включення аномальної дитини в соціальне середовище, залучення до громадського життя і праці на рівні його психофізичних можливостей. Реабілітація здійснюється за допомогою психологічних засобів, спрямованих на усунення або пом'якшення дефектів розвитку, а також спеціального навчання, виховання та професійної підготовки. Завдання реабілітації вирішуються в системі спеціальних навчально-виховних закладах для різних категорій аномальних дітей, де особливості організації навчального процесу визначаються специфікою аномального розвитку» [7; 55]. Відповідно до законодавчого закріплення психологічна реабілітація – це система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості [11, ст. 1].

У Законі України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" дитина-інвалід – це особа віком до 18 років (повноліття) зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності та викликає необхідність надання їй соціальної допомоги і захисту.

Одним з видів реабілітації являється психологічна реабілітація, під якою розуміється система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, процесів, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для її розвитку та утвердження особистості.

Психологічна реабілітація передбачає проведення психологічної діагностики особистості дітей з вадами слуху визначення та використання спеціальних: форм, методів, засобів, терміну та процедур психологічної реабілітації, консультування та психологічне прогнозування. Реабілітаційні заходи проводять для відновлення позитивного відношення хворого до родини, суспільства, життя та попередження формування психічного дефекту у хворого зі схильністю до самоізолювання. Тривала активна реабілітація дітей з вадами слуху приводить до компенсації психічного стану, яка дає можливість дітям з вадами слуху тримати під власним контролем остаточні прояви своєї хвороби, до контрольного рівня.

Проблеми психологічної реабілітації дітей з вадами слуху розглядали такі вчені як Т.Г. Богданова, Л.С. Виготський, Т.В. Розанова, І.М. Соловйов, Н.Д. Ярмаченко та інші [1; 4], які звертають увагу на своєрідність психічного

розвитку дітей з недоліками слухової функції та встановлення шляхів компенсації порушень різної складності.

Основи психологічної реабілітації дітей з порушеннями функцій слуху базуються на розкритті завдань, що ставить перед собою сурдопсихологія. Ряд авторів, Н. М. Трофімова, С. П. Дуванова, Н. Б. Трофімова, Т.Ф. Пушкіна [10; 13] виділяють наступні завдання:

- виявити закономірності психічного розвитку людей з порушеним слухом;
- вивчити особливості розвитку окремих видів пізнавальної діяльності особистості;
- розробити методи психодіагностики й психокорекції відповідних порушень;
- вивчити проблеми інтегрованого навчання й інтеграції людей з порушеннями слуху в суспільство.

Розглядаючи питання значення реабілітації дітей з вадами слуху слід приділити увагу основним завданням психологічної реабілітації. Так, В.І. Лубовський [14, с. 15-16] в межах спеціальної психології запропонував чотири групи таких завдань.

Перша група завдань - загальнонаукові теоретичні завдання, які торкаються проблем розвитку психіки аномальної дитини: а) розкриття закономірностей розвитку та прояв психіки загальних для нормальних та аномальних дітей; б) розкриття загальних закономірностей розвитку, які властиві всім аномальним дітям; в) розкриття специфічних закономірностей розвитку та проявів психіки різних груп аномальних дітей; г) встановлення залежності розвитку та проявів психіки від характеру, механізмів та ступеня вираженості аномалії.

До другої групи входять завдання по вивченню аномалій формування й розвитку конкретних форм психічної діяльності та її психічних процесів у різних груп аномальних дітей, тобто вивчення закономірностей формування особистості, розумової діяльності, мови, сприймання, пам'яті.

Третя група завдань - виявлення шляхів компенсації дефекту та розвитку психіки в цілому.

Четверта група завдань - розробка наукових основ, методів и засобів навчання різних груп аномальних дітей, теоретичне обґрунтування конкретних шляхів їх навчання [2].

Основи психологічної реабілітації дітей з порушеннями функцій слуху базуються на розкритті завдань, що ставить перед собою сурдопсихологія. Ряд авторів, Н.М. Трофімова, С.П. Дуванова, Н.Б. Трофімова, Т.Ф. Пушкіна виділяють наступні завдання: виявити закономірності психічного розвитку людей з порушеним слухом; вивчити особливості розвитку окремих видів пізнавальної діяльності особистості; розробити методи психодіагностики й психокорекції відповідних порушень; вивчити проблеми інтегрованого навчання й інтеграції людей з вадами слуху в суспільство[13].



Отже, завданнями психологічної реабілітації в роботі з дітьми з порушеннями слуху можуть являтися: психологічна діагностика й корекція пізнавальної, емоційно-вольової сфер дитини, розвиток її комунікативної сфери, формування адекватної самооцінки, формування позитивних рис та встановлення можливостей і шляхів компенсації порушень різної тощо. В процесі психологічної реабілітації практичний психолог або сурдопедагог чітко визначає основні завдання, які стоять перед ним та дитиною.

Особливого значення психологічна реабілітація набуває в ранньому і дошкільному віці, адже саме для цього віку характерний інтенсивний розвиток психічних пізнавальних та емоційно-вольових процесів. Чим раніше буде виявлено той чи інший дефект, тим ефективніше пройдуть реабілітаційні заходи.

Усі ці методи розрізняються: формою мовлення (усна, письмова, дактильна і жестомімічна); сприймання словесного мовлення (зорове, слухозорове і слухове); основна мовна одиниця (звук, склад, слово, речення).

Розвиток інтелекту та проектування навчання за програмою Л.І.Фомічова . (науково-педагогічний та психологічні напрямки).

Навчання дітей усному мовленню є система Ф.Ф.Рау, яка ґрунтується на глобальному підході (використання карток із надрукованими словами і реченнями, також буквами).

Методика формування та розвитку мовленнєвого спілкування за Е.І.Леонгардом (виключає використання дактильної та жестомімічної мов).

Психологічною реабілітацією дитини з вадами слуху є система і процес навчання дітей прийомам, методам саморегуляції, самовиховання, самонавчання з метою зниження в реальних умовах життєдіяльності негативних психічних станів, формування позитивних мотивацій, соціальних установок на життя та професію.

Надання можливості змінити життя дітей з вадами слуху являється основою у діяльності логопедів та сурдопедагогів: сповнити його нового змісту, допомогти раціонально і цікаво використовувати свій вільний час, підтримувати здоров'я, отримувати задоволення від життя. Тому всі методи та способи роботи спеціалістів спрямовані на відновлення, покращення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей дитини та створення сприятливих умов для розвитку й адаптації та утвердження її особистості в суспільстві, в чому і полягає значення психологічної реабілітації.

На сьогоднішній день дітей з вадами слуху збільшується, саме тому для українського суспільства помітно зростає значення центрів реабілітації з вадами слуху. Умови, які висуває суспільство до сурдопедагогів, психологів, дефектологів, логопедів реабілітаційних центрів, потребують нових підходів до виконання індивідуальних і групових методичних завдань. Що вимагає від закладу здійснення нових підходів до організації реабілітаційного процесу. В інноваційному закладі реабілітаційний процес має бути високотехнологічним із чітко зазначеними вхідними і вихідними показниками, базуватися на принципах і психолого – педагогічних методах.

Весь реабілітаційний робочий процес дітей з вадами слуху базується на ігровій методиці, великій кількості наочно-дійових завдань, також творчо – розливальних, що і вимагає від спеціальних педагогічних працівників навичок, уміння проводити методику в ігровій програмі (володіти методикою проведення ігор з дітьми в приміщенні, на вулиці та ін.) Головне завдання спеціальних педагогічних працівників – залучити дітей до занять в різних видах діяльності максимальну кількість дітей з вадами слуху, виявити здібності на рівні чуючих дітей, зуміти переконати батьків в необхідності для подальшого розвитку дітей з вадами слуху, не допустити марної трати часу, сприяти саморозвитку і самореалізації своєї і чужої дитини, яка має вади слуху.

Як позитивний приклад можна назвати програму «Реабілітація глухих і слабочуючих дітей та їх інтеграція в суспільство чуючих», розроблену науково-педагогічним колективом під керівництвом Е.І. Леонгард. Програма реалізується за допомогою методики «Формування та розвиток мовного слуху та мовного спілкування у дітей з порушенням слухом». Концептуальним положенням цієї методики є те, що при створенні певних умов виховання та навчання дітей з порушеннями слуху, їх психічний і мовний розвиток здійснюється за загальними законами розвитку дітей.

Слід відмітити, що головне завдання спеціальних педагогічних працівників – залучити дітей до занять в різних видах діяльності максимальну кількість дітей з вадами слуху, виявити здібності на рівні чуючих дітей, зуміти переконати батьків в необхідності для подальшого розвитку дітей з вадами слуху, не допустити марної трати часу, сприяти саморозвитку і самореалізації своєї і чужої дитини, яка має вади слуху.

Важливим фактором для реабілітації дитини є особливості самої особистості, тобто дитини з вадами слуху, зокрема, яка приїжджає з іншого міста на реабілітацію до центру. Так, слід зважати на умови життя дитини, виховання, батьків тощо. Оскільки кожен із зазначених факторів має надзвичайно важливий вплив та причинно-наслідковий зв'язок на психічний і фізичний розвиток, виховання та позначається на мисленні та мовленні останнього, що і є основним для цієї категорії дітей. Як зазначає Т.М. Дяхтеренко, що в процесі вивчення моральної занедбаності певних вихованців вихователь повинен виявити і її причини, враховуючи те, що у розвитку індивідуальних особливостей особистості вирішальну роль відіграють обставини життя і виховання дитини в сім'ї [6].

Також слід відмітити на те, що під час реабілітації діти неоднозначно реагують та ставляться на такий «етап» в своєму житті як проходження лікування в реабілітаційному центрі. У своєму дисертаційному дослідженні Т.М.Дегтяренко зазначає про те, що як свідчать дані констатуючого етапу експерименту, приїхавши в реабілітаційний центр, діти по – різному ставляться до процесу реабілітації, по різному усвідомлюють необхідність змінитися у кращий бік, виявити і розвинути власні здібності [6]. Тому педагогам реабілітаційного центру слід зважати на цю обставину, яка і може бути причиною проблем психологічної реабілітації дітей з вадами слуху.

Іншою важливою особливістю, яка впливає на реабілітацію дітей з вадами слуху є особистість вихователя та педагога. Оскільки, на першому місці серед якостей вихователя повинна бути любов до дітей в процесі їхнього розвитку, формування їхнього характеру. Ця любов повинна бути складовою частиною істинного гуманізму. Але любов до дітей розумна, не сліпа, педагогічно доведена у формулі А.С.Макаренка: одночасна вимогливість і повага до дитини [9].

Слід підтримати думку Дегтяренко Т.М. про те, що любов до дітей стоїть поруч з умінням бачити світ очима дитини [6]. Отже, вибір вихователя та педагога значною мірою впливає на реабілітаційний період дитини, оскільки знайдений психологічний контакт педагога з дитиною сприятиме реабілітації, а не любов чи неприйняття дитини педагогом відчується дитиною, що матиме наслідок у самому реабілітаційному періоді.

Також, слід звернути увагу на важливу сторону психологічної реабілітації дітей з вадами слуху – оточення та культурні заходи для дітей, тобто як проводиться час та з ким дитина та яким чином спілкується. Себто соціально-культурне оточення дітей з вадами слуху, що позначається на їхньому розвитку та формує особистість самої дитини. Важливим питання даного напрямку реабілітації є організація соціально-культурних заходів як з дітьми-інвалідами, так і ровесниками-неінвалідами, що формує коло міжособистісних відносин, задовольняє потребу в спілкуванні.

Для повноцінного дитячого дитинства, щоб батьки не розводили руки, не дивлячись на те, що психолого – педагогічна реабілітація не дає швидких результатів, сурдопедагог і психолог завжди повинні пам'ятати про те, як знайти педагогічний підхід до дитини і як заспокоїть батьків, що усунення будь – якого дефекту в дитини вимагає постійно спеціальне завдання, знань, великого терпіння, витримки і любові до дітей. Тому, за допомогою своєчасного спеціального реабілітаційного навчання рівень розвитку словесного мовлення дітей з вадами слуху можна наблизити до норми. Під словесним мовленням розуміється – це функціонування мови, продукт мовленнєвої діяльності у процесі якої використовуються одиниці, категорії, форми та норми мови; послідовність мовних знаків, що організуються відповідно до потреб інформації, яка висловлюється [12].

**Висновок:** Також слід відмітити, що на нашу думку, проблемами психологічної реабілітації дітей з вадами слуху являється: недостатня зацікавленість батьків у розвитку дитини; несвоєчасність розвитку дитини; недостатність мотивів для проходження реабілітації дитиною як для батьків так і самої дитини; недостатнє розроблення спеціальних методик та програм для реабілітації дітей; неврахування особливостей самої дитини; низька самооцінка та дискримінація суспільством дитини; вплив оточення, яке не є соціально-культурним для дитини; некомпетентність та непрофесійність педагогів, сурдопедагогів, дефектологів, психологів, вихователів та інших осіб, які працюють з дітьми з вадами слуху.

## Список використаних джерел

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 224 с.
2. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями // Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 264 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
5. Дегтяренко Т.М. Комплексна система корекційно-реабілітаційної роботи в дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору. – автореферат на здобуття кандидата педагогічних наук - Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – Київ, 2005. – С. 18
6. Дегтяренко Т.М. Теоретико – методологічні засади управління системою корекційно – реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями, - К, 2012. – 432 с.
7. Дефектологія: Словник-довідник / Авт. сост. С. С. Степанов, Під ред. Б. П. Пузанова. - М.: Нова школа, 1996.-80с.
8. Закони України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" .
9. Макаренко А.С.Методика виховної роботи. – К.: Рад.школа, 1990. – 336 с.- С.124-127.
10. Наумов Н. Д. Психолого-педагогические проблемы диагностики мышления // Вопросы психологии. - 1992. - № 2.
11. Про реабілітацію інвалідів: Закон України від 06.10.2005 №2961-IV // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 2, / 2-3. – С.44.
12. Спеціальна педагогіка: Понятійно – термінологічний словник / За редакцією академіка В.І.Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436с.
13. 6. Трофимова Н. М. Основы специальной педагогики и психологии // Н. М. Трофимова, С. П. Дуванова, Н. Б. Трофимова, Т. Ф. Пушкина. - СПб.: Питер, 2005. - 304 с.
14. 7. Усанова О. Н. Специальная психология. - СПб.: Питер, 2006. – 400 с.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РУСЛІ ДІЯЛЬНІСНОЇ ПАРАДИГМИ

**I. Утвердження принципу цінності та самоцінності особистості – національна ідея українців.** Час диктує свої правила, свої закони, змінюючи рамки нашого життя і свідомості. Для України на часі – утвердження національної ідеї, яка є підґрунтям для повноцінного буття і духовності українського народу, в якій сконцентровані уявлення нації про її цінність для цивілізації в умовах глобального розвитку, а її стрижнем виступає національна свідомість і самосвідомість.

Мимоволі згадується вислів Я. Коллара: «Слава нації нині не ґрунтується ні на її чисельності, ні на дужій тілесній будові, ні на видатному хисті мститися за кривди; вона не ґрунтується на сліпому наслідуванні французьких мод та звичаїв, але на морально-інтелектуальній величі, духовній діяльності та самостійності духу» [5, с. 237]. Так, національна ідея ґрунтується на низці цінностей, які спрямовують певний народ до омріяної мети – побудови незалежної держави, облаштуванні етнонаціонального буття у неповторний спосіб, притаманний тільки цій спільноті. Проте, ця ідея стає об'єднавчим чинником стратегічного розвитку народу лише тоді, коли цінності, що в ній закладені, поділяють як еліта, так і пересічні громадяни. Виходячи з цього, важливим є не лише пасивне залучення кожної людини до системи національної культури, сповідання особистістю певних національних цінностей, а її активний вплив на процеси оформлення національних цінностей, культурного розвитку, державо- та націєтворення в якості суб'єкта соціальних відносин.

Ціннісне наповнення сучасної інтерпретації української національної ідеї викликає багато суперечок та дискусій. Втім, історія становлення України як держави яскраво демонструють світу, які саме цінності є домінантними для нас. Незалежність, свобода та гідність – для пересічного українця сьогодні не просто гучні слова. Вони наповнюють нашу свідомість особливим звучанням, тим більше з огляду подій, пов'язаних з «Революцією гідності», в якій український народ вкотре підтвердив свою щирі відданість ідеалам свободи, справедливості та гідності. Одним із найвищих принципів істинної моралі є повага до людської гідності, в основі якої лежить визнання цінності особистості як такої. Втілення у життя принципу цінності особистості вкрай важливе для сьогоднішньої України, чий талановитий народ упродовж століть і тисячоліть зазнавав нищівного знецінення. Тому успіх національного відродження та процвітання країни вбачається у впровадженні ідеї визнання особистості як соціальної цінності, а її гідності – найвищою цінністю.

Процес формування української національної ідеї тісно переплітається з процесом творення українського національного простору, важливим сегментом якого є освітній простір. Звідси національна ідея в освіті полягає у вихованні цілеспрямованої, творчої, самостійної особистості з яскраво вираженою

національно-громадянською позицією, з ціннісними орієнтаціями щодо її честі та гідності. «Гідність і свобода – найвищі цінності життя людини. Немає гідності без свободи і немає справжньої свободи без гідності. Найнестерпніше для людини – утискання її гідності і свободи. Справжнє самоствердження – у здатності відстояти і зберегти свою гідність і досягти незалежності – свободи» [3].

Сформувані в учня почуття власної гідності, сприяти усвідомленню ним своєї самоцінності – це одне з стратегічних завдань вітчизняної освіти, яке досягається шляхом вироблення і запровадження у навчально-виховному процесі «гідних орієнтирів» через пошук засобів і створення умов для становлення особистості та утвердження нею власного «Я». Особистість має бути реально визнана як вихідна, первинна цінність суспільства, а всі інші цінності – як похідні, вторинні, третинні тощо. Наслідком цього процесу має бути засвоєння індивідом громадянських норм і національно-культурних цінностей, соціально-рольових функцій у різних сферах життя, конструктивних моделей поведінки тощо. З одного боку, усвідомлення підростаючою особистістю власної гідності спричинить розвиток самосвідомості і самоконтролю, на яких базується вимогливість до себе. Адже утвердження і підтримання своєї гідності передбачає здійснення відповідних моральних вчинків. З іншого боку, гідність особистості вимагає і від інших людей вияву поваги, визнання відповідних прав і свобод іншої людини.

Проголошення та утвердження принципу цінності особистості в освіті – це, насамперед, визнання самоцінності кожного учня, його неповторної самобутності шляхом її гуманітаризації, що передбачає переосмислення пріоритетів у визначенні освітніх ідеалів: відмову від технократичних підходів і спрямування освітнього процесу на формування духовного світу дитини, наповнення та утвердження духовних цінностей як першооснови мети і змісту освіти, «олюднення» знань, формування цілісної гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній світу людини і національної культури.

Утвердження принципів цінності та самоцінності особистості учня дозволяє освіті стати тим простором, в якому найповніше розкриються його здібностей та можливості, задовольняються різноманітні освітні потреби, гармонізуються стосунки учня і довкілля на основі засвоєння широкого кола гуманітарних знань, що у цілому сприятиме його саморозвитку та самореалізації.

Відповідно, *провідними тенденціями розвитку національної системи освіти* мають стати:

- 1) орієнтація на людський вимір в освітній діяльності, на визнання цінності особистості учня та його гідності. Орієнтація навчально-виховного процесу на самоцінність учня, визнання його виняткової соціальної та індивідуальної цінності, усвідомлення і переживання соціальної оцінки своєї ролі і значущості сприятимуть його творчості та особистісній успішності;

- 2) усвідомлення педагогами суб'єктності учня в навчальному процесі та її забезпечення: «Дитина не глина, з якої можна виліпити все, що завгодно: вона

активна особистість, яка бере з освітньо-виховних впливів лише бажане для неї»;

3) відкритість системи освіти: при визначенні цілей освіти не слід обмежуватися державним замовленням, а розширюватися потребами в освіті, які привносять учні, їхні батьки та вчителі;

4) подолання відчуження культури і науки від освіти, орієнтація освіти на гуманістичні цінності світової, національної і професійної культури;

5) перенесення акценту з викладацької діяльності педагога на пізнавальну діяльність учня, на формування творчої методики його самоучіння та самореалізації, в тому числі й навчально-пізнавальної діяльності;

6) перехід від традиційних, інформативних, монологічних методів і форм навчання до діалогічних. Одним з найістотніших механізмів «окультурення» цивілізації і, зокрема, її освітньої складової є дедалі ширше запровадження парадигми діалогу;

7) перетворення позиції педагога і позиції учня в особистісно-рівноправні, яке пов'язане із зміною ролей і функцій учасників освітнього процесу: педагог не виховує, не вчить, а активізує, стимулює намагання, формує мотиви учня до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для саморуку;

8) творча спрямованість освітнього процесу, яка передбачає безпосередню мотивацію до навчальної та інших видів діяльності, організацію саморуку до кінцевого результату. Це дає можливість учневі пережити радість від усвідомлення власного росту і розвитку, від досягнення власних цілей, створює умови для самореалізації особистості, виявлення і розвитку його творчих можливостей.

## **II. Теоретичні засади дослідження почуття власної гідності молодших школярів.**

### *2.1. Почуття власної гідності – комплексна характеристика особистості.*

Пізнати істинну людину й стати істинною людиною – ось головна мета виховання благочестя, відповідно до глибокого переконання видатного українського мислителя Григорія Сковороди. В умовах реформування вітчизняної освіти, реалізації в її просторі інноваційних ідей проблемі розвитку учня як особистості та такого базового її утворення як почуття власної гідності відведено центральне місце. Складаючи основу становлення особистості, почуття власної гідності має інтегруюче значення у цілісному процесі її розвитку, відображаючи оцінку людиною власних якостей, здібностей, світогляду, своєї поведінки, забезпечує тим самим конструктивне та повноцінне функціонування особистості у соціумі, здійснює найбільш доцільний і найбільш типовий з огляду моралі спосіб регулювання власною поведінкою. Подібна поліфункціональність спричиняє завжди незгасаючий інтерес до проблем осмислення та процесу формування цього феномена у житті людини.

Осмислення поняття «гідність» традиційно сягає сфери людської моралі з такими її базовими утвореннями, як справедливість, повага до життя інших людей, доброзичливість, шляхетність тощо. Вчені, які здійснюють дослідження у галузі психології особистості, розглядають гідність як найважливішу моральну якість та вищу цінність особистісного зростання людини (О.Г. Асмолов, Є.І. Ісаєв, О.М. Леонтьєв).

Гідність (від лат. *dignitas* – внутрішня гідність, чесність, доброзичливість) – це етичне і психологічне поняття, яке означає ставлення особистості до себе (на ґрунті адекватної самооцінки своїх моральних, світоглядних, професійних якостей) і ставлення до неї інших людей, які дають її підстави для самоповаги та для усвідомлення своєї суспільної цінності [7]. Поняття гідності тісно пов'язане з такими моральними категоріями, як совість, честь, відповідальність. Вивчення гідності на рівні соціальних почуттів є об'єктом психології, а на рівні суспільної ідеології – предметом етики.

З позиції філософів та етиків почуття власної гідності розглядають як «первинну цінність» людини, відчуття нею власної значущості (Дж. Роулс), форма моральної самосвідомості особистості (В.А. Малахов), джерело моральної активності людини (С.А. Серебренікова), переживання людиною власної цінності та її утвердження (М.Ф. Юрій). Так, В.В. Кузнецов, В.О. Лозовий стверджували, що почуття гідності успішно розвивається й функціонує на основі усвідомленого ставлення до себе як до суб'єкта моральної діяльності, розуміння своїх обов'язків та прав людини й громадянина. З позиції психологічної науки гідність найчастіше пов'язується з одного боку, з розумінням людини як цінності та оцінкою її відповідності до існуючих соціальних та моральних норм поведінки, а з іншого боку – це усвідомлення та відчуття самою людиною власної цінності.

Гідність як лакмусовий папір проявляє те, наскільки поведінка конкретної людини відповідає очікуванням відповідно до уявлень про статус та цінність цієї людини. За Н.І. Непомнящою, ці очікування набувають цінності через те, що відбувається виділення суб'єктом себе, свого «Я» [6]. За таких умов очікування щодо себе трансформуються у внутрішні утворення особистості, які згодом складуть змістовну основу її гідності, яка, у свою чергу, стане джерелом смисло-стверджувальних інтенцій морально-духовної активності особистості.

Подібне розуміння проблеми гідності, самоповаги більшістю науковцями (І.Д. Бехом, Н.М. Білоусовою, І.С. Коном, Н.І. Непомнящою, Р.В. Павелківим, Р.Х. Шакуровим, С.Г. Якобсоном) розглядається саме з позицій морального розвитку особистості. Ними переконливо доведено про існування нерозривного зв'язку між моральним та особистісним розвитком. Тому при розв'язанні прикладних завдань морального розвитку учня чільне місце посідає можливість прогнозу розвитку певних психічних властивостей та утворень, що дозволяє уможливити створення сприятливих умов (та нівелювання шкідливих) для моделювання морального розвитку особистості як системи, що



характеризується внутрішньою погодженістю, стрункістю, єдністю його складових та їх взаємозалежністю в єдиному процесі особистісного розвитку.

Аналіз наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних психологів дав змогу детальніше відтворити сутність феномену почуття власної гідності, яка тлумачиться з різних позицій: як право на задоволення у належності й любові та самоповазі (А. Маслоу); як змістове наповнення поняття «прийняття себе» (К. Роджерс); як складова зрілої особистості (Г. Олпорт); як компонент самооцінки людини (А. Бандура, М. Вагнер); як смислова сутність самоставлення (Дж. Хеті); як самоцінність (М. Якобі); як шанобливе ставлення до себе, конструкт цілісного духовного світу людини (Д. Макдавел); як ціннісне ставлення до себе та до інших (С. Рубінштейн); як ставлення людини до себе як до моральної особистості (І. Кон); як моральний регулятор поведінки (В. Столін); як важлива моральна якість, інтегрованість особистості та її картини світу (О. Асмолов, Є. Ісаєв, О. Леонт'єв); як особливе моральне емоційно-ціннісне ставлення людини до себе (І. Бех); як властивість особистості, що базується на самооцінці (І. Чеснокова).

Отже, можна стверджувати, що почуття власної гідності розглядається як комплексна характеристика особистості, яка включає в себе когнітивний компонент (знання та уявлення про себе, свою компетентність), емоційний (емоційно-ціннісне ставлення до себе, самоповагу) та поведінковий компоненти (саморегуляція щодо здійснення відповідних вчинків).

Зазначені компоненти у своїй діалектичній єдності складають загальний механізм формування почуття власної гідності, який процесуально розгортається у декілька етапів:

1 етап – пізнання себе, своїх можливостей, чеснот, цінностей, що увійшли у внутрішній досвід, структурувавшись у когнітивний компонент, та стали мотиваційними орієнтирами діяння особистості з оточуючою дійсністю. Провідним процесом набуття людиною когнітивного компоненту почуття власної гідності є самопізнання – його продукт уявлення про самого себе, Я-образ.

2 етап – оцінювання себе (самооцінка), яка вибудовується на основі розуміння та усвідомлення самого себе, своєї діяльності, що емоційно переживається. Ця сукупність переживань, в яких відображається власне ставлення особистості до того, про що вона дізнається, що розуміє, відчуває по відношенню до самої себе та до інших. Вони складають змістовну основу для емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе, який виявляється у формі самоповаги. У свою чергу, самоповага акумулює узагальнені переживання власної цінності в очах інших людей та усвідомлення і прийняття особистістю власних чеснот. І є необхідною умовою для становлення адекватного почуття власної гідності.

3 етап – об'єднання вищезазначених компонентів (когнітивного та емоційного) в єдине ціле, яке постає у свідомості як мотив до відповідного діяння, вчинку (реалізація поведінкового компоненту). Проте, цей момент відбувається не за один раз. Лише із неодноразовим практичним вправлінням

цей мотив трансформується у конкретну морально-духовну цінність, у просторі дії якої особистість здатна до самовизначення. У центрі цього простору – динамічні спонукання особистості, відносини і ставлення, почуття власної гідності, самоповага та ін. Один полюс цього простору задається Я-реальним, який кристалізується у свідомості людини в процесі самоаналізу та самооцінювання, а другий – Я-ідеальним, що спрямовує вектор бажаного перетворення в собі, так би мовити «приведення» у відповідність до певних суспільних норм і вимог.

Слід відмітити, що цінності особистості постійно змінюються і залежать від багатьох чинників, найсуттєвіший з яких – вік. Молодший шкільний вік є сензитивним для розвитку моральних почуттів, зокрема почуття власної гідності. Молодший школяр розмірковує про себе, розуміє, чим та як він відрізняється від інших та у певний спосіб переживає знання своєї індивідуальності. Крім того, він здійснює самооцінювання, навчається бачити себе очима іншої людини, розглядати власну поведінку з позиції соціальних норм як гідну чи негідну.

Р.П. Єфімкіна називає повагу до себе базальною потребою цього віку. Так, молодший школяр висловлює претензію на повагу, на ставлення до нього як до дорослого, на визнання його суверенітету [4]. Прагнення до самовираження і самоствердження стимулює молодшого школяра до нормативної поведінки для підтвердження власної гідності з боку дорослих. Індивідуальна емоційна зацікавленість у тому, щоб бути гідним самоповаги й поваги оточуючих зумовлює розуміння необхідності та емоційної потреби відповідати позитивному моральному еталону [1]. Слід зауважити, що прагнення до самоствердження в мотивації поведінки молодших школярів ще не займає такого місця, як у підлітків, проте саме в цьому віці починає формуватися впевненість або невпевненість у собі, почуття власної цінності, тобто все те, що буде визначати їхнє майбутнє самоствердження [9].

## *2.2. Психологічні особливості розвитку почуття гідності у дітей молодшого шкільного віку.*

Самовираження та самоствердження – невід’ємні атрибути процесу становлення дитини як соціальної істоти, як особистості і виникають вони лише під впливом оціночного ставлення близьких дорослих у процесі спілкування з нею. За Т. Шибутані, оцінити самого себе означає роздивитися себе всередині деякої ієрархічної системи [10]. Цілком очевидно, що цієї системою є самосвідомість індивіда. Вона та її продукти – образ «Я», самооцінка (емоційно-ціннісне ставлення до самого себе) – лежать в основі виділення дитиною себе з навколишнього середовища, становлення її як суб’єкта пізнання та предметно-практичної діяльності. Звідси зрозуміла вагомість почуття самоцінності для становлення самосвідомості – ядра особистісного зростання.

Дитина відчуває себе «автором і творцем власних дій» (С.Л. Рубінштейн), свого сприймання, емоцій і бажань. Вона переживає своє ставлення до інших людей і до самої себе. Вирішальною віхою для розвитку всіх психічних сфер,

зокрема і сфери самосвідомості є вступ дитини до школи. Зміна образу життя (новий режим дня, нові обов'язки, включення у шкільний колектив, зростання самостійності) істотним чином змінюють соціальну ситуацію її розвитку. Навчальна діяльність для неї стає провідною, а звідси основні психічні новоутворення, які у неї формуються стають визначальними чинниками не лише для інтелектуальної сфери, але й для всієї особистості молодшого школяра, визначаючи шляхи та специфіку їх розвитку. Зокрема, під впливом цих чинників змінюється внутрішня позиція учня: він починає «самовизначатися» як суб'єкт учбової діяльності. Зокрема, однією з необхідних умов становлення особистості дитини молодших класів є засвоєння нею моральних знань у процесі аналізу та оцінки вчинків, взаємин та якостей оточуючих її людей та самої себе. Знання про саму себе виступають потужною детермінантою особистісного зростання. Л.І. Божович вважала, що «людина, яка є особистістю...володіє таким рівнем психічного розвитку, який робить її спроможною керувати своєю поведінкою та діяльністю» [2, с. 421], тобто коли у неї формуються механізми саморегуляції, що ґрунтуються на об'єктивних та різноманітних знаннях про себе.

Експериментальні дослідження переконливо довели, що образ «Я» дитини як відносно стійке утворення уявлень про себе утворюється вже на початку середнього дошкільного віку. Разом з його становленням розвивається і самоповага, яку стосовно дітей цього віку прийнято називати певним рівнем емоційно-ціннісного ставлення до себе, або загальною самооцінкою (за С.П. Тищенко). У цей період (дошкільний вік) образ себе формується під вирішальним впливом її тісних емоційних контактів з дорослими в сім'ї, які мають в основному тенденцію перебільшувати достоїнства малюка. Перехід дитини до шкільного життя цілковито змінює соціальну ситуацію її розвитку. Вчорашній дошкільник, а сьогодні школяр починає усвідомлювати, що він виконує суспільно корисну діяльність – вчиться – і вагомість цієї діяльності оцінюють люди, які його оточують (вчителі, батьки, однолітки). Дії школяра, порівняно з діями дошкільника, набувають набагато важливішого для нього значення, оскільки він вже змушений відповідати за свої дії. Це розширення усвідомлення призводить до того, що школяр у мистецтві опанування своїм внутрішнім світом, своєю поведінкою підіймається на сходинку вище, а значить особистісно зростає.

З віком структура самосвідомості поступово ускладнюється: образ «Я», який вже на початку молодшого шкільного віку стає більш дифереційованим та когнітивно складнішим; формується більш-менш об'єктивна загальна самооцінка, в якій відображається не лише знання учня про результати шкільних досягнень, не лише його уявлення про власні можливості у навчальній діяльності, а й ставлення до себе як до виконавця вимог вчителя, батьків та носія певних особистісних якостей (старанність, наполегливість, кмітливість, акуратність та ін.), що забезпечують успіх у навчанні. Так, дослідники у галузі самосвідомості зазначають, що «учні молодших (1-2) класів передусім усвідомлюють і оцінюють в собі якості, які характеризують їх як

школярів, оскільки для них важливо знати, як вони справляються з новою для них діяльністю – навчанням у школі» [8, с. 38].

Сама природа навчальної діяльності створює внутрішні і зовнішні умови для розвитку ціннісного ставлення учня до себе. Виконуючи успішно навчальні завдання, отримуючи за них схвалення, дитина молодшого шкільного віку знаходить задоволення в почутті власної компетентності і самоповазі. Звідси виникає почуття власної гідності, яке трансформується з самоповаги за власні успіхи та заслуженої поваги з боку значимих дорослих та однолітків.

Слід зазначити, що почуття власної гідності у структурі особистості виконує одну з ключових ролей:

- когнітивну функцію, яка виступає як процес пізнання своєї індивідуальності;

- оцінну, що виокремлюється як соціально-моральне ставлення до себе й інших;

- ціннісно-породжувальну функцію, яка проявляє себе як формування надцінності, що має бути узгоджена з доброчинністю;

- захисну функцію, яку виконує сором як охорона гідності від «негідної поведінки»;

- регулятивну як процес регуляції своєї психічної діяльності, своєї поведінки відповідно до потреб і інтересів та загальновизначених правил.

Викладене вище розуміння значення почуття власної гідності дозволяє зупинитися на питанні виокремлення його особливостей. До числа найвагоміших з них відноситься:

- Усталеність – це одна з провідних особливостей. Почуття власної гідності та самоповаги у дітей цього віку набуває характеру індивідуальних стійких проявів, оскільки починає базуватися на загальній самооцінці, що вже характеризується відносною сталістю оцінок щодо себе. В одних дітей ці почуття є достатньо розвинутими вони не допускають приниження себе ні з боку дорослого, ні, тим більше, з боку однолітків. Інші ж постійно знаходяться у підлеглості, нездатні й не намагаються дати відсіч тому, хто їх ображає. За сприятливих обставин на момент завершення початкової школи в учнів цього віку відбувається зростання самоповаги, впевненості у собі та позитивне самоприйняття.

- Узагальненість – завдяки рефлексії предметом аналізу дитини стають зовнішні (очікування значущих інших, їх звичні оцінки та ставлення) і внутрішні (власні думки, особистісні якості, актуальні і потенційні можливості, емоційні стани) чинники, що робить можливим прийняття рішення щодо загального ставлення до себе та соціуму, визначення своєї поведінки.

- Однією з особливостей почуття власної гідності самооцінки молодшого школяра є те, що воно носить виражений оптимістичний характер, оскільки ґрунтується на загальній самооцінці, яка у цьому віці є «нормально завищеною», проте на кінець цього вікового етапу завдяки рефлексії у дитини зростає самокритичність, вимогливість до себе. Тому ступінь адекватного ставлення до себе, усвідомлення розбіжності свого реального та ідеального «Я»

збалансовуються і почуття власної гідності стає більш виправданим та реалістичним.

- Спостерігається недостатня диференційованість за змістом. Незважаючи на те, що переживання школярика інтелектуалізуються, проте знання про себе ще недостатньо когнітивно оформлені. Передусім це проявляється у перенесенні оцінки за успіхи у навчальній діяльності на оцінку своїх особистісних якостей. Якщо у навчальній діяльності учень отримувати переважно негативний досвід, то це може спричинити у нього формування не лише негативного уявлення про себе як про суб'єкта учіння, а й знецінення себе у власних очах. Переоцінка своїх можливостей є своєрідною захисною реакцією дитини та пояснюється узагальненим прагненням відповідати поставленим вимогам.

- Предметний характер почуття власної гідності, тобто молодшим школярам притаманна орієнтація на оцінне ставлення до себе значимого дорослого крізь призму дитячих успіхів у конкретній діяльності. З віком зменшується залежність дитини від оцінок дорослого, підвищується можливість кваліфікувати умови діяльності на більш чи менш для себе сприятливі.

### **III. Емпіричне дослідження феномена гідності у молодшому шкільному віці.**

#### *3.1. Методичний задум науково-пошукового дослідження.*

З'ясування філософсько-психологічних основ пояснення особливостей функціонування й формування почуття гідності дало змогу розглядати нам почуття власної гідності як моральне почуття, що переживається особистістю як емоційно-ціннісне ставлення до себе та до оточуючих, та водночас як комплексну характеристику особистості, що визначає її поведінку та діяльність та розробити алгоритм констатувальної частини дослідження цього феномена, в основу якого покладено методологічні принципи діяльнісного підходу. Для цього був розроблений методичний задум, в якому визначено завдання дослідження, критерії і показники, що дало змогу дослідити вікові особливості розвитку почуття гідності у дітей молодшого шкільного віку в умовах навчальної діяльності. Також підбрано й обґрунтовано методичний інструментарій, що забезпечує виявлення й оцінювання необхідних показників.

Основний емпіричний **об'єкт дослідження** – почуття власної гідності (ПВГ) як комплексна характеристика особистості молодших школярів.

У своєму дослідженні ми виходили з **припущення**, що:

- основи розвитку ПВГ у молодшому шкільному віці формуються у ході розгортання дитиною свого особистого буття в різних сферах життєдіяльності, позитивно оціненому ставленні до неї з боку референтних дорослих та однолітків;

- характер ціннісного ставлення молодшого школяра до себе зумовлюється результатами учбової діяльності (та інших видів діяльності: комунікативної та предметно-практичної) та системою моральних преференцій.

### **Завдання дослідження:**

1. Дослідити особливості уявлень молодшого школяра про образ свого «Я».
2. З'ясувати характер емоційно-ціннісного ставлення до себе молодшим школярем.
3. Вивчити особливості саморегуляції молодших школярів в умовах учбової діяльності.
4. Виокремити умови, які детермінують становлення ПВГ в учнів молодших класів.

**Методологічна основа** дослідження представлена основними принципами діяльнісного підходу, провідна ідея якого полягає у визнанні діяльності (зокрема, навчальної) засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Діяльність, як форма активності людини, що виражається в її дослідному, перетворювальному і практичному ставленні до світу і самої себе, є провідною категорією цього підходу, в основу якого покладено принцип єдності діяльності та свідомості. Цей підхід спрямований на таку організацію діяльності (у контексті нашого дослідження – навчальну), в якій особистість учня буде переведена в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування.

Розроблений **алгоритм дослідження** ПВГ молодших школярів представлений декількома взаємопов'язаними етапами:

**Перший етап** спрямовано на дослідження особливостей розвитку почуття власної гідності у дітей молодшого шкільного віку. Реалізація експериментальних заходів у межах цього етапу може здійснюватися у послідовності трьох серій, кожна з яких характеризується своєю спрямованістю.

Основними **критеріями** визначення рівня розвитку ПВГ як комплексної характеристики особистості молодшого школяра вважалися: валентність (позитивна, негативна, амбівалентна); ціннісне ставлення учнів до моральних та аморальних вчинків (рівень емоційного реагування); здатність до самоаналізу (рефлексія); спроможність регулювати поведінку, співвідносячи її з очікуваннями значимих інших.

Основними **критеріями** визначення рівня розвитку ПВГ як комплексної характеристики особистості молодшого школяра вважалися:

- валентність (позитивна, негативна, амбівалентна);
- ціннісне ставлення учнів до моральних та аморальних вчинків (рівень емоційного реагування);
- здатність до самоаналізу (рефлексія);
- спроможність регулювати поведінку, співвідносячи її з чеканнями значущих інших.

Зміст *першої серії* – з'ясування особливостей уявлень молодшого школяра про образ свого «Я», їх здатності аналізувати та оцінювати себе в цілому, а також їх уявлення про те, як їх сприймають, оцінюють інші люди (однолітки та педагоги).

Показники: здатність самовизначатися (кількість і ступінь обґрунтованості понять, якими учень характеризує себе); усвідомлення ним своїх сильних/слабких якостей; ступінь структурованості знань про себе (однозначність самохарактеристики, обґрунтування своїх якостей носять стабільний або змінний характер); характер самоприйняття.

В якості психодіагностичних засобів застосовувалися: спостереження за дітьми під час уроків, бесіда з учнями, методика дослідження самосвідомості (автор Н.І. Непомняща), опитувальник визначення самоприйняття молодшими школярами (модифікація опитувальника М. Розенберга «Шкала самоповаги»).

Зміст *другої серії* – виявлення ступеня адекватності самооцінки і спроможності учня молодшого шкільного віку самовизначатися, характер їхнього емоційно-ціннісного ставлення до себе.

Показники: характер самооцінних суджень; рівень домагань; спроможність реалістично оцінювати власні успіхи та невдачі, пов'язуючи об'єктивні показники досягнутого результату з докладеними зусиллями.

В якості психодіагностичних засобів застосовувалися «Три оцінки» (автор А.І. Ліпкіна), «Дослідження самооцінки» (автори Т. Дембо - С. Рубінштейн у модифікації Г.М. Прихожан), шкала самоприйняття (автор С. Хартер для вивчення диференційованої самооцінки молодших школярів, адаптована Н.С. Чернишовою).

Зміст *третьої серії* – виявити здатність молодших школярів регулювати власну поведінку, співвідносячи її з чеканнями інших.

Показники: знання та дотримання моральних норм; характер уявлень учня про очікування значимих інших щодо себе; співвідношення цент рації та децентрації у ситуаціях морального вибору; гідна поведінка.

Діагностика проводилась за допомогою методики «Рукавички» (методичний задум запозичений у О.В. Хухлаєвої) та проєктивної методики Розенцвейга (дитячий варіант).

*Другий етап* спрямовано на з'ясування умов, які детермінують становлення ПВГ в учнів молодших класів, що уможливило розроблення на цій основі моделі формульовального етапу експерименту.

На цьому етапі може застосовуватися наступний комплекс методів: опитування батьків та педагогів, методика діагностики батьківського ставлення (автори А.Я. Варга, В.В. Столін), методика «Маски» (автор Т.Д. Марцинковська) та соціометрія.

Запропонований алгоритм вивчення почуття власної гідності у молодших школярів не вичерпує весь наявний арсенал експериментальних заходів у межах обраного підходу, втім окреслює один із можливих емпіричних шляхів вивчення об'єкту дослідження.

У констатувальній частині дослідження прийняло участь 47 дітей віком від 7 до 10 років загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва у фронтальній та індивідуальних формах.

### 3.2. Результати дослідження та їхня інтерпретація.

На основі отриманого емпіричного матеріалу здійснено якісно-кількісний аналіз структурних проявів розвитку ПВГ молодших школярів в умовах навчальної діяльності. За результатами якого виділено чотири рівні його розвитку та надано їм характеристику:

*Оптимальний рівень розвитку* ПВГ (26 %) – дітей віднесених до цієї групи відрізняє позитивний образ «Я», який характеризується узгодженістю та чіткою структурованістю знань щодо себе. Вони усвідомлюють себе як носіїв позитивних характеристик, акцент роблять на описанні тих якостей і чеснот, за які вони себе поважають; знання про себе носять стабільно узгоджений характер. Діти добре орієнтуються у моральних нормах; усвідомлення ними своїх сильних сторін дещо домінує над здатністю критично оцінити свої недоліки.

Позитивне самоствавлення характеризується прийняттям себе в різних ситуаціях, задоволеністю собою, своїми вчинками у різних видах діяльності, наявні елементи самокритичності. Цих дітей відрізняє високий рівень самооцінки і високий рівень домагань. Самооцінка функціонує як домінуючий мотив поведінки; школярі схильні відстоювати власну точку зору у випадку її незбігу з думкою авторитетного іншого. Власний успіх найчастіше пов'язують з об'єктивними показниками кінцевого результату своїх дій і докладеними для його досягнення зусиллями, а також з оцінками авторитетного дорослого.

У поведінці прагнуть керуватися загальноприйнятими нормами, альтруїстичні тенденції домінують над егоїстичними; вміють йти на компроміси, вдало узгоджують власні інтереси з інтересами інших. Користуються авторитетом серед однолітків, товариські, комунікабельні, легко виконують завдання.

*Умовно-позитивний* (48 %) – дітям цієї групи притаманна недостатня орієнтація як у власних чеснотах, так і у моральних нормах. Слова і висловлювання, які вони використовують для самохарактеристики, не достатньо ними чітко формулюються (іноді за сторонньою допомогою); судження щодо себе вирізняються нечіткістю та неаргументованістю, проте носять позитивне забарвлення. Має місце недостатня адекватність образу «Я», в дитини ніби відсутня спрямованість на власну особистість. Явної стабільної структури образу «Я» не спостерігається: дітям властиві невиразні, часто змінні уявлення щодо своїх чеснот і вад.

Самооцінка як домінуючий мотив поведінки спостерігається ситуативно; діти схильні переоцінювати себе та свої досягнення. Успіх пов'язують із зовнішніми соціально-психологічними опорами – бажаними оцінками дорослого; володіють доволі розмитими уявленнями про чекання інших щодо себе.

Малюнок поведінки різноманітний, ситуативно представлені різні стратегії, зокрема й здатність йти на компроміси. Характерною є мотивація уникнення невдач, втеча від конфлікту переважає над прагненнями досягти взаєморозуміння.



*Амбівалентний* (12 %) – діти, які представляють цю групу, з недостатніми знаннями щодо себе. Спостерігаються складності у диференціації власних чеснот і вад; здебільшого усвідомлюють та аналізують лише позитивні моральні якості, які, зазвичай, перебільшують. Самостійно оцінюють себе не охоче; демонструють сумніви щодо цінності себе для інших. Розповідаючи про себе, вказують на власні позитивні якості в ситуаціях, які відбулися у минулому або теперішньому часі.

Самооцінка з середнім рівнем і таким ж рівнем домагань; характерно слабка диференційованість самооцінки. Емоційно-ціннісне самоставлення характеризується поєднанням двох, іноді протилежних за модальністю, почуттів: задоволеність і незадоволеність собою в різних видах діяльності, гордість і невпевненість у спілкуванні з однолітками тощо. Чутливі до схвалення з боку дорослих.

У поведінці при взаємодії з іншими орієнтуються на себе, егоїстичні тенденції домінують над альтруїстичними, суперництво над кооперацією і компромісами; у суперечках прагнуть протиставити свою думку іншому, виявляють автономність, зневагу, яскраво демонструють бажання домінувати; утруднено співвіднесення власного «Я» (у формі своїх думок, почуттів, бажань, вчинків тощо) з очікуваннями інших.

*Низький рівень розвитку* ПВГ (14%) – діти погано орієнтуються в уявленнях щодо себе; знання щодо себе носять фрагментарний, нечіткий та плінний характер. Знання моральних норм зведена до мінімуму, фактично не сформовані критерії оцінки та аналізу власних особистісних якостей, рис характеру тощо; розмиті, уривчасті уявлення про чекання інших щодо себе.

Дітей з цим рівнем умовно можна поділити на дві групи. Одні (6 %), які сконцентровані на слабких сторонах власної особистості, не приймають себе такими, якими вони є, і не виявляють бажання змінитися на краще, не визнають цінності власної особистості, невпевнені в собі, не знають, за що можуть поважати себе, схильні до підкорення, приниження заради задоволення потреби подобатися всім і отримувати від них схвалення, не здатні конструктивно захистити своє «Я» як під час спілкування з однолітками, так і з дорослими.

Інші (8 %) – навпаки, ідеалізують власне «Я», занадто самовпевнені, з високим рівнем домагань, зверхньо ставляться до інших дітей, доволі часто у спілкуванні виявляють агресію як щодо однолітків, так і по відношенню до дорослих.

Крім того, порівняльний аналіз дозволив виявити, що існують наступні вікові відмінності у становленні гідності молодших школярів (у дітей 9-10 років у порівнянні з дітьми 7-8 років):

- з віком зростає здатність до самоаналізу, що призводить до його поглиблення, розгорнутості та аргументованості (7-8 років – 41,6 %, 8-9 років – 46,2 %, 9-10 років – 58,4%);

- зростаюча рефлексія призводить до розвитку самокритичності та вимогливості до себе;

- зникає виражено оптимістичний характер ПВГ, натомість з'являється почуття гідності, яке стає більш виправданим та реалістичним;

- з віком формування ПВГ відбувається на діалектичній єдності зовнішніх та внутрішніх чинників, поступово зникає домінуючий вплив зовнішніх чинників.

На основі отриманих результатів виокремлено *зовнішні* та *внутрішні умови*, які детермінують становлення ПВГ в учнів молодших класів, сприяючи накопиченню особистістю суб'єктивного досвіду ставлень до гідності та честі. У цій системі умов буде відбуватися переорієнтація від прямих зовнішніх вимог до самостійних спонук, від довільної саморегуляції до мимовільної, від оцінок інших до моральної самооцінки. Така система умов представлена наступними чинниками:

- *зовнішні чинники*: очікування значущих інших щодо того, якою має бути дитина, їхні звичні оцінки та характер ставлення до дитини; організація життєдіяльності учня у такий спосіб, щоб дитина перетворилася на її суб'єкт; створення емоційно сприятливого мікроклімату у класі та в родині; емоційно-ціннісне наповнення навчально-виховного процесу, який сприятиме внутрішньому прийнятті учнем моральних оцінок та суджень;

- *внутрішніми чинниками*: прагнення до адекватного самовираження та самоствердження; здатність до вироблення реалістичних самооцінних суджень; збереження та конструктивний захист позитивного образу «Я»; прагнення до самостійності та відповідальності; модальність власних думок щодо себе та інших; особистісні якості; актуальні і потенційні можливості; вчинки.

На основі проведеного теоретико-емпіричного дослідження можна стверджувати, що однією із закономірностей процесу формування почуття власної гідності молодшого школяра є тісний зв'язок між зовнішніми психолого-педагогічними та іншими впливами на особистість учня, з одного боку, та характером його власної активності, спрямованої на розвиток у себе адекватно соціальним нормам ставлення до своїх чеснот та обов'язків, з другого боку.

**IV. Висновки.** Проведене дослідження переконливо доводить, що ціннісне наповнення освітнього простору ідеєю визнання особистості як соціальної цінності, її гідності – найвищою цінністю, сприяє його перетворенню на середовище, в якому найповніше розкриваються здатності і можливості кожного учня, задовольняються освітні потреби та гармонізуються взаємини дитини з довкіллям. Орієнтація в освітньому просторі на самоцінність школяра, визнання його винятковості сприятимуть кращому усвідомленню ним себе, своїх можливостей і особливостей. За таких умов предметом творчості дитини стає не лише об'єктивний світ, але й власний внутрішній, в якому почуття власної гідності постає інтегральним мотивом для самотворення.

Розкриті змістовна та функціональна сутність феномена почуття власної гідності у молодшому шкільному віці дозволили розглядати почуття гідності як емоційно-ціннісний орієнтир, який завдає особистості напрям учинкам і діям, виступаючи потужним засобом для її саморегуляції. Виконаний теоретичний

аналіз дав підстави для висвітлення особливостей прояву почуття власної гідності у молодших школярів та виокремлення на їхній основі чинників, які обумовлюють ціннісне ставлення учня до себе.

На основі проведеної діагностики розвитку почуття власної гідності молодших школярів в умовах навчальної діяльності виділено чотири рівні його розвитку та надано їм характеристику. Виокремлено вікові особливості прояву почуття власної гідності у дітей 7-10 років та загальну закономірність процесу його формування, яка полягає в існуванні тісного зв'язку між зовнішніми психолого-педагогічними та іншими впливами на особистість учня, з одного боку, та характером його власної активності, спрямованої на розвиток у себе адекватно соціальним нормам ставлення до своїх чеснот та обов'язків, з другого боку. З'ясовано основні психолого-педагогічні умови, детермінуючі становлення почуття власної гідності в учнів молодших класів. Зазначено, що основний акцент при створенні цих умов має бути поставлено на поглибленні розуміння молодшим школярем власної індивідуальності та здатності до моральної саморегуляції, розвитку позитивного образу «Я», безумовного самоприйняття та адекватній самооцінці.

### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
3. Гарбузов В.И. Инстинкты и судьба человека / В.И. Гарбузов. – М.: АСТ; СПб.: Астрель, 2006. – 477 с.
4. Ефимкина Р.П. Детская психология: методические указания / Р.П. Ефимкина. – М.-Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995. – Режим доступа: <http://psylib.myword.ru>
5. Коллар Я. О литературной взаимности между славянскими племенами и наречиями / Я. Коллар // Антология чешской и словацкой философии [общ. ред. Е.А. Сафоновой, М.А. Хевеши; пер. А.В. Ахутинаидр]. – М.: Мысль, 1982. – С. 234–258.
6. Опыт системного исследования психики ребёнка / Под ред. Н.И. Непомнящей. – М., педагогика, 1975. – 232 с.
7. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К., «Вища школа», 1982. – 215 с.
8. Сапожникова Л.С. Самооценка и притязания подростков // Психологические особенности самосознания подростка / Л.С. Сапожникова. – К., 1980. – с. 38.
9. Трихін І.О. Основи шкільного виховання: навчальний посібник / І.О. Трухін, О.Т. Шпак. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.
10. Шибутани Т. Я-концепция и чувство собственного достоинства / Т. Шибутани // Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. – 656 с.

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b>	3	
<b>ПЕРЕДНЄ СЛОВО</b>	5	
<b>ЧАСТИНА I</b>		
<b>САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТКУ</b>	6	
<b>ОСОБИСТІСНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ</b>	6	
<i>Слободяник Н.В.</i>		
<b>ПРОЯВИ ВНУТРІШНЬОЇ КОНФЛІКТНОСТІ В ДІЯЛЬНІСНІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ</b>	32	
<i>Гурова О.В.</i>		
<b>ЧАСТИНА II</b>		41
<b>ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ДІЯЛЬНІСНОГО ОПОСЕРЕДКУВАННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ</b>		
<b>ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ШКОЛИ</b>	41	
<i>Дзюбко Л.В.</i>		
<b>ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</b>	62	
<i>Мар'яненко Л.В.</i>		
<b>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЇ ЇЇ ПРОЯВУ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДІЯЛЬНІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ</b>	83	
<i>Капустюк О. М., Пастушенко В. С.</i>		
<b>САМОПРИЙНЯТТЯ Я ТІЛЕСНОГО ЯК ОСНОВА ДІЯЛЬНІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ</b>	110	
<i>Мойзріст О.М.</i>		
<b>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ДИТЯЧОЇ АГРЕСИВНОСТІ ТА ЇЇ ПРОФІЛАКТИКА В УМОВАХ ДІЯЛЬНІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ</b>	121	
<i>Тополов Є. В., Капустюк О. М.</i>		
<b>ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ЗДАТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК УМОВА ЇХ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ</b>	141	
<i>Бучма В.В.</i>		
<b>МОТИВАЦІЙНА ОСНОВА ДІЯЛЬНІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ</b>	157	
<i>Скулиш Н.Є.</i>		

<b>КОГНІТИВНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ЯК РЕСУРС САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ)</b>	175
<i>Луньов В.Є., Чудакова О.М.</i>	
<b>ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ</b>	194
<i>Каплуненко Я.Ю.</i>	
<b>Частина III</b>	208
<b>РОЗВИВАЛЬНИЙ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ</b>	
<b>ФОРМУВАННЯ ПРАГНЕННЯ ДО САМОРОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК ФАКТОРУ ЗАПОБІГАННЯ НЕВРОТИЧНИХ РОЗЛАДІВ ЇХНЬОЇ ОСОБИСТОСТІ</b>	208
<i>Терещенко Л.А.</i>	
<b>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ НЕВРОТИЧНИХ РОЗЛАДІВ УЧНІВ</b>	225
<i>Кесьян Т.В.</i>	
<b>ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ</b>	238
<i>Пушкарська Л.П.</i>	
<b>ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РУСЛІ ДІЯЛЬНІСНОЇ ПАРАДИГМИ</b>	245
<i>Федько В.В.</i>	

## Наукове видання

*Бучма Вікторія Володимирівна  
Гурова Ольга Вікторівна  
Дзюбко Людмила Віталіївна  
Каплуненко Ярина Юріївна  
Капустюк Олена Миколаївна  
Кесьян Тетяна Валентинівна  
Луньов Віталій Євгенійович  
Мар'яненко Ліана Василдівна  
Мойзріст Олена Михайлівна  
Пастушенко Валентина Семенівна  
Пушкарська Леся Павлівна  
Слободяник Наталія Володимирівна  
Скулиш Наталія Євгенівна  
Терещенко Людмила Анатоліївна  
Тополов Єгор Вікторович  
Федько Вікторія Володимирівна  
Чудакова Олена Миколаївна*

# ДІЯЛЬНІСНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

*Монографія*

За редакцією  
Максименка Сергія Дмитровича

Ум. друк. арк. 14,0

**Видано державним коштом. Продаж заборонено.**

ТОВ «Видавничий Дім «Слово»  
04071, м. Київ, вул Олегівська 36, оф. 310.  
тел./факс: (044) 462-48-63

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
розповсюджувачів видавничої продукції  
№ 1289 від 20.03.2003 р.