

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА  
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА КОНСУЛЬТАТИВНОЇ  
ПСИХОЛОГІЇ  
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА НАПН  
УКРАЇНИ  
ЛАБОРАТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИХ  
НЕПОВНОЛІТНІХ  
МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ  
ПЕРСОНАЛОМ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ  
ІНСТИТУТ ПОВЕДІНКОВИХ НАУК О.П. ДЖІНДАЛ ГЛОБАЛ  
УНІВЕРСИТЕТ  
(ІНДІЯ, СОНЕПАТ-ДЕЛІ)  
КАТОЛИЦЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЛЮБЛІНА ЯНА ПАВЛА ІІ,  
м. ЛЮБЛІН, ПОЛЬЩА**

**матеріали**

**IV Міжнародної науково-  
практичної конференції  
«Проблеми девіантної  
поведінки: історія, теорія,  
практика»**

*м. Київ, 27 вересня 2019 року*

**м. Житомир**

**2019**

**УДК 159.923 (082)**

**П 86**

Затверджено на засіданні лабораторії соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України

(протокол №10 від 17 жовтня 2019 року)

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

(протокол № 10 від 28.10.2019 р.)

**П86 Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика:** матеріали конференції / за ред. Максимової Н.Ю., Грись А.М., Максим О.В.-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019.- 196с.

**У збірнику містяться матеріали подані на конференцію «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика»;** теоретико - методологічні підходи дослідження девіантної поведінки в умовах суспільних змін; сучасні проблеми діагностики осіб із девіантною поведінкою; інтеграція наукового та практичного досвіду та надання психологічної допомоги неповнолітнім, що мають труднощі адаптації; запобігання деструктивним формам особистісної взаємодії в процесі ре соціалізації; сучасні підходи до підготовки майбутніх фахівців до роботи з девіантними неповнолітніми.

Усі матеріали подаються в авторській редакції

© Максимова Н.Ю., Грись А.М., Максим О.В

## ЗМІСТ

<b>Березко І.В.</b> ВЕКТОР У МАЙБУТНЄ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ	7
<b>Бойко С.Т.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ	10
<b>Ваганова Н.А.</b> РОЛЬ РОЗУМІННЯ В РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДИТИНИ	12
<b>Вагіна О.В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ТА РЕАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІСЛЯ ПОВЕРНЕННЯ З АТО	17
<b>Гнатюк О.В.</b> ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	21
<b>Грись А.М.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИБОРУ ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА У КОНТЕКСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ	26
<b>Гудінова І.Л.</b> ЛЮДИНА В ПОШУКАХ СЕНСУ В ГОДИНИ МОРАЛЬНОГО УТРУДНЕННЯ	29
<b>Дембицька Н.М.</b> ІГРОВІ ПРАКТИКИ У ПРОФІЛАКТИЦІ ДЕПРИВАЦІЇ ОСОБИСТОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ	35
<b>Дзюбко Л.В.</b> ПРОФІЛАКТИЧНІ ЗАХОДИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	39
<b>Завгородня О.В.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОГО ЖИТТЄВОГО СТИЛЮ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ	42
<b>Зазимко О. В.</b> ЕМАНСИПАЦІЯ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	47
<b>Зарецька О.О.</b> СОЦІОКУЛЬТУРНІ ВИТОКИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ДИСКУРСУ САМОПРОЕКТУВАННЯ ДОРОСЛОЇ ОСОБИСТОСТІ	52

<b>Зубіашвілі І.К.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ЕКОНОМІЧНОЇ АДАПІАЦІЇ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ	<b>58</b>
<b>Карабасва І.І.</b> РОЗВИТОК РОЗУМІННЯ СПРАВЕДЛИВОСТІ ЯК ЗАПОРУКА АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКА ДО СУЧАСНОГО СОЦІОПРОСТОРУ	<b>60</b>
<b>Князєв В.М.</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СДУГ	<b>64</b>
<b>Лавренко О.В.</b> МОРАЛЬНИЙ СТРИЖЕНЬ ЕКОНОМІЧНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН	<b>69</b>
<b>Латиш Н.М.,</b> ПРОЯВИ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНСТРУКТИВНІЙ ТВОРЧОСТІ	<b>72</b>
<b>Максим О.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ІНТЕРНЕТ- ЗАЛЕЖНИХ ПІДЛІТКІВ	<b>78</b>
<b>Манілов І.Ф.</b> ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО ПЕРСОНАЛЬНО ІДЕАЛЬНОГО СТИЛЮ ЖИТТЯ	<b>83</b>
<b>Мельник М.О.</b> АКСІОГЕНЕЗ ОСОБИСТОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО РОЗВИТКУ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	<b>88</b>
<b>Мельничук Т. І.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕКОНОМІЧНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПРАЦЕВЛАШТОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	<b>93</b>
<b>Моляко В.О.</b> ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	<b>97</b>
<b>Музика О.Л.</b> МОЖЛИВОСТІ МЕТОДИКИ «ПРОФІЛЬ ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ» ДЛЯ НАДАННЯ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ	<b>102</b>

<b>Нечаєва О.С.</b> ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	<b>105</b>
<b>Новосядла О.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРА З МАЛОЗАБЕСПЕЧЕНОЇ СІМ'Ї	<b>110</b>
<b>Омельченко Я.М.</b> ОЗНАКИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ДІТЕЙ	<b>113</b>
<b>Павлюк М.М.</b> АВТОНОМНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ	<b>118</b>
<b>Пенькова О.І.</b> САМООЦІНКА–ВАЖЛИВА УМОВА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	<b>122</b>
<b>Пророк Н.В.</b> ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ:РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ АСПЕКТ	<b>126</b>
<b>Рудницкая С.Ю.</b> ОСНОВІ ФОРМИРОВАНИЯ «Я ТЕКСТА» ЛИЧНОСТІ В ПРОЦЕСЕ ДИСКУРСИВНОГО САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ	<b>131</b>
<b>Рябовол Т.А.</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ - ПЕРЕШКОДИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ФУНКЦІЇ ПРОГНОЗУ	<b>135</b>
<b>Соловей Я.Г.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ АКСИОГЕНЕЗУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ	<b>139</b>
<b>Соловійова Л.І.</b> ВИБІР ДІТЬМИ ЦІННОСТЕЙ В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	<b>144</b>
<b>Терещенко Л.А.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ	<b>149</b>
<b>Терещук А.Д.</b> ПЕРША ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ПРИ ГОСТРИХ СТРЕСОВИХ СТАНАХ	<b>153</b>

**Токарєва Л.Д**

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ НАБУТТЯ ДОШКІЛЬНИКОМ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ В УМОВАХ СІМ'Ї	158
<b>Третяк Т.М.</b> ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ	163
<b>Уркаєв В.С.</b> ПОРУШЕННЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЮНАКІВ ЯК ОДИН З РИЗИКІВ ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ	168
<b>Філоненко Л.А.</b> ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УМОВАХ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ	172
<b>Чекстєре О.Ю.</b> ОПИТУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З МЕТОЮ ВИЯВЛЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО УЧІННЯ	175
<b>Шиловська О.І.</b> ДОСВІД СПІЛКУВАННЯ З ДОРΟΣЛИМИ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОПРОЕКТУВАННЯ У МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	180
<b>Щербина-Прилука В.М.</b> НАРАТИВНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТОКУ РЕФЛЕКСІЇ ДЕЗАДАПТОВАНИХ НЕПОВНОЛІТНІХ	185

**Березко І.В.**

*науковий співробітник лабораторії когнітивної психології  
Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України  
м. Київ, Україна*

## **ВЕКТОР У МАЙБУТНЄ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ**

Інтерес до феномену майбутнього у психологічній науці виник досить давно, найбільшого піку у зарубіжній психології досягнув у 60-ті роки, а вітчизняній психології – в останні 2-3 десятиріччя.

Ідея про відображення у свідомості людини 3 форм часу: минулого, теперішнього і майбутнього бере початок ще у працях Ф.Аквінського. Августін писав про те, що і минуле, і майбутнє існують виключно у теперішньому. Розглядаючи ж сучасні філософські та психологічні концепції, в яких поряд з рафінованою фізичною трактовкою категорії часу мають місце уявлення про нього, як про час соціальний, опосередкований культурою і такий, що переживається особистістю, можна говорити про те, що проблема часу і майбутнього являє собою складний комплекс взаємопов'язаних питань, кожне з яких вимагає глибокого та всестороннього дослідження. У сучасній психології поняття «майбутнє» розглядається у контексті таких найбільш широких понять, як психологічний час, життєвий шлях, а також як складова теорій особистості.

Одна з міждисциплінарних моделей, в якій минуле розглядається через призму майбутнього – синергетика – вивчає відкриті (такі, що обмінюються інформацією, енергією, речовинами), нелінійні (багатоваріантні та необернені у результатах свого розвитку) системи, що організуються самостійно (спонтанно переходять від хаосу до порядку), а також описує динаміку якісних переходів у розвитку таких дисипативних (тобто відкритих для обміну з оточенням) систем. В більш широкому розумінні синергетика – це наука про самоорганізацію. У відношенні соціальних процесів вона досліджує майбутнє у контексті виникнення нової інформації. Це

значуща подія в соціальній системі, потім відбувається адаптація до новизни, втрата цієї новизни, збільшення складності інформаційних потоків та перехід від рівноваги до біфуркації. В системі загострюється чуттєвість до внутрішніх і зовнішніх флуктуацій, вони руйнують її організацію, переводять її в хаотичний стан. Цінна інформація виживає, менш цінна гине.

Будь яка система, що розвивається, багаторазово проходить цикли біфуркації. проблеми психології людини відносяться до класу завдань, які вирішує синергетика. Як поведінка в цілому, так і функціональні системи, що її супроводжують, відповідають характеристикам дисипативних систем, які вивчає синергетика. Її методологічні принципи, що враховують багатомірність, нестійкість, альтернативність характеристик систем, можуть слугувати новими орієнтирами у розвитку соціо-природних систем, а також індивідуальності людини як складної відкритої системи, моделей, здатних прогнозувати виходу з біфуркаційних ситуацій. Застосування синергетичного підходу в психологічній практиці є відчутно перспективним, особливо у психотерапії, в технологіях особистісного розвитку.

Одна з тез синергетики полягає у тому, що у кожній критичній фазі розвитку об'єкту чи системи є багато альтернативних варіантів її розвитку, але навіть у цих «точках нестійкості» може відбуватися не будь-що – кількість реальних сценаріїв (що називаються інакше параметрами порядку) завжди обмежено. Якщо події входять в один з режимів, то система незворотно змінюється у напрямку відповідного кінцевого стану. Цей квазі-цільовий стан, який називається атрактором, підпорядковує собі всі наступні події і не дає повернутися в початкову точку змін. Обмеженість сценаріїв у кожній критичній точці дозволяє осмислити минуле в умовному варіанті, що використовується для побудови історичних ретро-прогнозів: вивчення історично не реалізованих сценаріїв. Логічно передбачити, що цей принцип можна використовувати і в психології для прогнозів особистісного розвитку і зростання. При цьому важливо не випускати з уваги основний принцип синергетики – склад (структура) будь-якої системи визначається не лише минулим, вона формується, розвивається з



майбутнього, що притягує до себе теперішнє. Але особливість синергетичного тяжіння у тому, що притягуються лише ті елементи теперішнього, які мають «поле» структурних елементів мети.

Дуже складні нелінійні системи, такі як людина чи суспільство, можуть знаходитися в станах, що нагадують хаотичні, але не є такими. Є системи з так званими «дивними» атракторами. Зображення дивного атрактора в фазовому просторі – це не точка і не граничний цикл, як у стійких структур, а деяка область, у якій «блукають» параметри системи. Ці системи не є цілком нестійкими, тому що для них можливі не будь-які стани, а лише ті, що знаходяться всередині обмеженої області фазового простору, тобто зміна системи обмежена певними рамками. Механізми виникнення дивних атракторів досі не вдалося з'ясувати настільки, щоб зрозуміти роль окремих параметрів системи у їх виникненні.

Якщо розглядати особистість як частину систем, до яких вона належить, та власне систему, яка безперервно розвивається, то виокремлення закономірностей та технологій її взаємодії з особистим майбутнім може дати можливість оптимізувати її розвиток. Для визначення тенденцій такого розвитку важливо тримати у полі зору й сформовані ідентичності особистості, які будуть визначати тенденції її розвитку, і ті контури майбутнього, які є дотичними до її ідентичностей. Трансформаційні процеси (які не завжди можна кваліфікувати як розвиток, вони можуть бути й деструктивними), те, з яким ступенем інтенсивності вона буде змінюватися, відчутним чином залежать від того, які «атрактори», тобто певні орієнтири у майбутньому є для особистості принадними, видимими (сліпі плями щодо певних тенденцій майбутнього також часто трапляються). Ключовим у синергетиці є здатність до самовпливу, самозмінювання, яке здійснюється через перманентний зворотній зв'язок між Я та атракторами.

Змінюючись, особистість балансує між двома тенденціями: збереження власної ідентичності та тенденцією пошуку нових Я, які контурно означені в уявному майбутньому.

**Бойко С.Т.**  
*науковий співробітник лабораторії психодіагностики  
та науково-психологічної інформації  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
м. Київ, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ**

Сучасні інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) значно розширили можливості людини в її особистісному розвитку, проте породили і проблеми. Одним із негативних проявів у сфері ІКТ є девіантна поведінка – усвідомлене (чи неусвідомлене) використання ІКТ для здійснення тих чи інших впливів, що направлені на спричинення моральної, фізичної чи економічної шкоди організаціям або приватним особам.

Інтернет у наш час займає все більше місця в житті людей, а особливо молоді. І роль всесвітньої мережі може бути як позитивною, так і негативною. Зокрема, є доступною інформація асоціального змісту, мережеві ігри стирають грань між реальним життям і грою. У віртуальному світі можна придумати собі інше життя (і навіть не одне), спілкуватись під різними іменами. Така анонімність значною мірою сприяє проявам девіантної поведінки саме в інтернет-середовищі. Так, проблема булінгу, яка активно обговорюється в суспільстві останнім часом, ускладнюється тими можливостями, які надають зловмисникам сучасні інформаційні технології – з'явилося поняття *кібербулінгу*.

Кібербулінг (або інтернет-мобінг) – це сучасна форма агресії, що має на меті дошкулити, принизити людину дистанційно, без фізичного насильства, за допомогою комп'ютера чи мобільного телефона, через соціальні мережі, форуми, чати тощо.

Різновидами кібербулінгу є: *анонімні погрози* – надсилання листів погрозливого змісту з використанням ненормативної лексики та грубої мови; *телефонні дзвінки з мовчанням* – це також створює напруження; *переслідування*, коли зловмисники збирають інформацію про жертву, слідкуючи за її повідомленнями в

соцмережах або розшукуючи доступні дані в інтернеті; *тролінг* – розміщення провокативних повідомлень в мережі, для привернення уваги та збудження активності, що може спричинити конфлікт; *хепі-слепінг (happy slapping)* – насильство заради розваги, наприклад, зйомки насильства на камеру для подальшого розповсюдження в мережі; *провокування до самогубства* в соцмережах (групи на кшталт «Синього кита») тощо.

Із появою інтернету на новий рівень вийшли *сексуальні збочення*. Педофіл, вказавши фейкові дані, може втертись у довіру до дитини і зустрінись із нею вже в реальному світі.

Також існують мережеві спільноти девіантної поведінки: екстремістські релігійні секти, групи політичних та економічних терористів, традиційні й нові організовані злочинні угруповання та інші.

Поки що єдиної стратегії протидії кібербулінгу не вироблено. Медіаспоживач отримує більше інформації про випадки кібербулінгу, ніж про те, як цьому протистояти. Щоправда, в пріоритетах Державної соціальної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року є створення безпечного інформаційного простору для дітей.

Безперечно, що тільки спільними зусиллями психологів, педагогів, державних та громадських структур можна розробити стратегію осмислення та протидії впливу віртуального простору на виникнення і розвиток девіантної поведінки.

**Ваганова Н.А.**

*кандидат психологічних наук,*

*старший науковий співробітник*

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,*

*м. Київ , Україна*

## РОЛЬ РОЗУМІННЯ В РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДИТИНИ

Сучасна психологія досліджує процес розуміння, його структуру, особливості перебігу, умови досягнення ефекту розуміння, особливості розуміння творчих завдань (А.Ю. Агафонов, Ю.К. Корнілов, В.О. Моляко та ін.). Окремий напрям складають дослідження розуміння в генетичному плані, дослідження вікових особливостей інтелектуального розвитку дітей та дорослих (В.В. Знаков, А.Б. Коваленко, Н.В. Чепелєва, Г.Д. Чистякова).

На сьогодні науковці пропонують розглядати розуміння в досить широкому діапазоні, а саме: розуміння як інтерпретація, як результат пояснення, як оцінка, як декодування, розуміння як переклад на “внутрішню” мову, як осягнення унікального, як побудова розумових моделей (А.Ю. Агафонов, Ю.К. Корнілов, В.К. Нішанов та ін.). Сюди ж додаються варіанти трактування розуміння як впізнавання, пригадування, інтуїтивного осягнення, здогадки та деякі інші (В.В. Знаков, В.О. Моляко).

Розуміння відноситься перш за все до сфери інтелекту, тому розвиток розуміння тісно пов'язаний із розвитком саме інтелектуальної сфери дитини. Інтелект як сукупність усіх психічних процесів від відчуттів, сприймання до мислення – єдина система, що забезпечує і увагу, і розуміння нового матеріалу, і його запам'ятовування. Так, Л. Л. Гурова, розглядаючи розуміння як інтелектуальну здібність, вказує на залежність розуміння від інтелектуального розвитку і пояснює механізм розуміння через осмислення: «Щоб смисл повідомлення, тексту тощо міг бути зрозумілий дитиною, необхідна наявність у неї певного рівня розвитку інтелекту» [3, с. 129]. Розглядаючи взаємозв'язок розуміння і розвитку інтелекту, деякі психологи пов'язують функцію розуміння з формуванням понять і узагальнень у дітей. Так, у дослідженнях Р.Г. Натадзе показано, що рівень розуміння залежить від рівня володіння дитиною поняттями. Автор робить висновок, що розуміння є не тільки результатом розвитку понять, але й необхідною умовою і стимулом розвитку мислення в поняттях [6].

Отже, розуміння є осмисленням відображеного в знанні об'єкта пізнання, формуванням смислу у процесі дії з ним. Знання як психологічна основа і засіб розуміння самі по собі не можуть бути використаними в процесі розуміння без їх осмислення, без наділення їх певним смислом. В.П.Зінченко розглядає складну роботу розуміння як взаємодію двох протилежно направлених процесів: осмислення та усвідомлення значень, яке передбачає переклад вербальних значень (знань) на мову смислу і зворотну процедуру – означення смислу, тобто переклад смислу на вербальні (знаково-символічні) значення. Розуміння, за В.П. Зінченко, трактується як здібність осмислення, когнітивний процес осягнення сенсу, смислу чого-небудь і поділяється на три види:

1. Природне розуміння, яке передбачає здобування смислу із ситуації, і характеризується неочевидністю знання, його неусвідомленням.

2. Культурне розуміння, що передбачає порядок здобування смислу із ситуації його знакове оформлення, означення і можливість трансляції. Повнота і адекватність такого розуміння забезпечується повідомленням, яке повинно відповідати оригіналу – предмету розуміння.

3. Творче розуміння, яке передбачає порядок із здобуванням, осмисленням і трансляцією смислу, породження і оформлення нового смислу, знаходження нової текстової, знакової, символічної форми [4].

Більшість психологів розглядають розуміння як системний феномен, який не зводиться тільки до мислення, а й включає в себе інші психічні процеси (пам'ять, сприймання, уяву) [1, 5]. Розуміння в контексті такого розгляду проблеми набагато ширше, ніж це прийнято вважати у психології мислення. Воно реалізується не тільки у сфері мислення, але й за допомогою інших пізнавальних форм активності (перцепції, уявлення, рефлексії).

Зробивши загальний психологічний аналіз процесу розуміння, окремо треба зупинитись на специфічних особливостях розуміння як процесу розв'язання нових задач. Саме акцент на новизні умов, об'єктів, завдань виокремлює розуміння як мисленнєвий творчий процес, спрямований на

вивчення і аналіз нової інформації, яка міститься у відповідних конкретних умовах, об'єктах, явищах, представлених у різних формах наочності та реальності. Цьому принципово важливому аспекту присвячено спеціальне дослідження В.О. Моляко, який розглядає процес розуміння нової задачі як розуміння умови і розуміння результату, між якими існує процесуальна «перемичка» – перехід від розуміння того, що дано, до розуміння того, що потрібно знайти [5].

Задачі на розуміння мають загальні спільні характеристики, незалежно від того, що вони досить різноманітні, ці характеристики пов'язані з такими особливостями: на початку перед розв'язуючим задачу суб'єктом постає необхідність об'єднати ті елементи, які представлені як розрізнені. Суб'єкт, який володіє певним арсеналом вмій та навичок мисленнєвої діяльності, повинен віднайти такі прийоми, які дозволяють йому вибудувати нову структуру (незалежно від того, що це за структура – слова, графічні елементи тощо), або ж віднайти новий спосіб об'єднання. Суб'єкту ніколи не буває наперед відомо, яким саме буде це сполучення елементів, інакше мова просто йшла б про вже добре відому задачу. Ось чому, як відзначають дослідники, пошуки відповіді – досягнення результату розуміння – це процес трансформації гіпотез, задумів і цей процес пов'язаний зі своєрідними спробами, помилками, часом здогадками, інтуїтивними мікропроцесами.

Розвиток розуміння як важливої складової інтелекту дитини передбачає в першу чергу формування активного розуміння, що пов'язане з активізацією перцептивної діяльності і стимуляцією пізнавального інтересу. Враховуючи образність і конкретність мислення дітей, для оптимізації процесів розуміння необхідно обов'язково супроводити нову інформацію наочністю, яка в залежності від змісту самої інформації може виконувати роль як об'єкту сприймання, так і допомагати усвідомити запитання, бути опорою «внутрішніх» дій у процесі розуміння і виділення суттєвих якостей об'єктів від несуттєвих. Процес розгляду слід супроводжувати короткими образними визначеннями та поясненнями, що допомагають дитині краще розуміти, запам'ятовувати і самостійно розповідати про зображене.

Загальну структуру системи розуміння нової інформації можна зобразити у вигляді трьох основних блоків – когнітивного, операціонального та індивідуально-ситуативного. Відповідно перший з них включає упорядковані знання, попередній досвід, випадкові знання, одержані раніше. До другого блоку входять мисленнєві прийоми (стратегії, тактики) аналогізування, комбінування, довільних підстановок та здогадки, які виникають мимовільно під час розв'язання. І третій блок включає інтереси (мотиваційний компонент), загальні індивідуальні особливості (пам'ять, сприймання, темперамент та ін.), характеристики мислення – швидкість, гнучкість, логічність, аналітизм та синтетизм та ін.; індивідуальні установки (орієнтація на певні структури, предмети, об'єкти, а також нахили до творчості – пошуки оригінальних розв'язань, інтуїтивні рішення та ін.). Своєрідний кожного разу конкретний варіант поєднання між собою компонентів цієї системи й зумовлює кожне конкретне розв'язання, конкретні можливості кожної дитини зрозуміти щось, або й розв'язати завдання в цілому.

В цілому, процес розуміння дітьми нової інформації здійснюється за трьома основними схемами: 1) виокремлення основної частини й приєднання до неї інших частин; 2) виокремлення окремих деталей, а потім їх поєднання в єдину картину; 3) виокремлення окремих деталей і їх відносно автономне "існування" в інтерпретації. При цьому можна виділити такі основні прояви мислення дітей:

- інтуїтивне – розуміння досягається у вигляді швидкої здогадки;
- аналітичне – розуміння досягається шляхом об'єднання окремих деталей, які виокремлюються першими;
- синтетичне – розуміння досягається шляхом вичленування загальної суті, основної думки;
- імпровізаторське – розуміння відбувається шляхом надавання свого сенсу, суб'єктивного коментування, яке більшою чи меншою мірою, відрізняється від об'єктивного змісту та його складових;

- деструктивне – своєрідне перекручення смислу, яке немає нічого спільного з реальним змістом завдання, оскільки в словесний аналіз включаються зовсім недоречні або фантастичні об'єкти, предмети, події, живі істоти тощо [2].

Можна сказати, що в основі процесу розуміння у дітей функціонують дії на встановлення схожого (встановлення аналогій), що пояснюється характерною природною властивістю дітей до наслідування, розміркування за аналогією з чимось знайомим, відомим. Вирішальну роль при цьому відіграють суб'єктивні орієнтири, які виникають у дітей чи безпосередньо з самої нової інформації, чи з попереднього досвіду та наявних знань, що детермінують розуміння та спрямовують його на трансформацію образів і понять.

#### **Література:**

1. Агафонов А.Ю. Феномен понимания // Человек как смысловая модель мира. – Самара: “Бахрах – М”, 2000. – С. 250-294.
2. Ваганова Н. А. Розуміння старшими дошкільниками нової інформації у вербальній та візуальній формах: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2006. – 201 с.
3. Гурова Л. Л. Процессы понимания в развитии мышления // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 126-137.
4. Зинченко В.П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. – 1997. – №3. – С. 42-52.
5. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности. – М., 1983. – 134 с.
6. Натадзе Р.Г. К онтогенезу формирования понятия. – Тбилиси, 1986. – 267 с.

**УДК 159.922**

**Вагіна О.В.**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри забезпечення державної безпеки Київського факультету Національної академії Національної гвардії України*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8934-4752>



## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ТА РЕАДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІСЛЯ ПОВЕРНЕННЯ З АТО

Діяльність військовослужбовців за бойових обставин характеризується впливом на психіку різних стрес-факторів, наслідком яких є отримання психологічних травм, психічних розладів і патологій, зривів у поведінці та діяльності. Перебування у зоні військового конфлікту негативним чином відображається і на подальшій адаптації до нормального «мирного» життя та спілкуванні з іншими членами суспільства, сприяє розвитку конфліктності. Тому питання збереження та відновлення психічного здоров'я військовослужбовців, а також попередження розвитку у них патологій психогенного походження після участі в антитерористичній операції або операції об'єднаних сил (далі – АТО або ООС) в сучасних умовах набуває все більшої актуальності та потребує невідкладного розв'язання [1, с. 36]. Тому виникає необхідність у пошуку ефективних шляхів психологічної адаптації та реадaptaції військовослужбовців після повернення з АТО.

Потреба в соціально-психологічній реадaptaції учасників бойових дій, за визначенням А.Г. Караян, І.В. Сиромятнікова, обумовлена глибокими змінами, що відбуваються в психології воїнів, які беруть участь в бойовій події. По суті психіка таких людей піддається «воєнізації», тому що функціонує в особливих режимах, спрямовується специфічними збудниками, має своєрідну динаміку. Непідготовлене повернення таких воїнів в обстановку мирного життя може стати потужним чинником їх психотравматизації. Тому необхідна реадaptaція учасників екстремальної діяльності до мирних умов життєдіяльності [2 с. 225].

За таких обставин особливої уваги потребують питання, що стосуються подолання негативних наслідків несення служби, відновлення психічної рівноваги та працездатності колишніх військовослужбовців, формування їх життєвої перспективи та стимулювання особистісного росту, формування правильного розуміння та адекватної реакції на проблеми (професійні, особистісні, сімейні тощо), пов'язані з перехідним періодом життя [3].

Психологічна реабілітація - це збереження фізичного і психічного здоров'я учасників АТО, вона спрямована на відновлення психічних функцій й особистісного статусу людини, порушеного внаслідок дії психотравмуючих факторів, в ході якої використовуються методи і процедури психокорекції та психотерапії. Психореабілітаційні заходи, як правило, проводяться в системі реадaptaційної програми, до якої входить не тільки спеціалізована медична і психологічна допомога, але і створення необхідних соціальних умов.

Дослідження показують, що психологічна допомога військовослужбовцям - учасникам бойових дій повинна включати декілька напрямів: 1. Діагностика синдрому соціальнопсихологічної дезадаптації у військовослужбовця (психоемоційного стану у цивільному житті, використовуваних стратегій адаптації, поведінки) на підставі результатів психодіагностики індивідуальних особливостей військовослужбовця. 2. Психологічне консультування (індивідуальне і сімейне). 3. Психокорекційна робота. 4. Навчання навичкам саморегуляції (прийомам зняття напруженості за допомогою релаксації, аутотренінгу і іншим методам). 5. Соціально-психологічні тренінги з метою підвищення адаптивності військовослужбовця і його особового розвитку. 6. Допомога в професійному самовизначенні, профорієнтація в цілях перенавчання і подальшого працевлаштування [4, с.338].

Сучасний ринок праці висуває специфічні вимоги до осіб, які формують пропозицію робочої сили та прагнуть отримати гідні умови зайнятості. Базові з цих вимог пов'язанні не лише з високим рівнем професійнокваліфікаційного рівня, але й з наявністю гнучких соціальних компетенцій, наявністю сучасних професійних знань та вмінь, здатністю до креативної діяльності тощо. За таких умов, важливим інструментом забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці військовослужбовців, звільнених у запас, має стати дієва та комплексна система їх адаптації. На сьогодні близько 10-12% звільнених зі служби військовослужбовців потребують професійної перепідготовки та удосконалення професійних знань з можливим в подальшому

працевлаштуванням, подальшої адаптації до соціуму (адаптація (від. лат. *adapto* – пристосовую) – процес активного пристосування особистості чи соціальної групи до змін у соціальному середовищі [5, с. 260].

Проходження процесу адаптації військовослужбовців до мирного життя ускладнюється ненадійністю соціальних гарантій, не обов'язковістю їх виконання державою та різким падінням економічної стабільності сімей військовослужбовців, почуттям невпевненості в завтрашньому дні. Це вимагає пошуку нових форм соціального захисту даної категорії населення. Сьогодні дуже важливо для учасників АТО формування нової системи соціально важливих стосунків, зняття психологічної напруги, усвідомлення й прийняття всього, що сталося як факт та планування майбутнього життя [6, с. 75].

Для більшості військовослужбовців, переважно зрілого віку, які повернулись з АТО, та членів їх сімей соціальна та психологічна адаптація - дуже складний процес, оскільки вони переживають значні труднощі в нових умовах життєдіяльності, так як їм важко адаптуватися до нових для себе умов і стилів взаємин в сучасному громадянському суспільстві.

Підводячи підсумок, можна констатувати, що участь у військових подіях для кожного військовослужбовця є потужним стресом, що призводить до функціональних порушень організму, розвитку соматичних захворювань і виникненню патологічних реакцій. На сьогодні немає єдиних методологічних підходів в організації психологічної, медичної, професійної та соціальної реабілітації учасників бойових дій. Визначені тільки окремі напрямки теорії і практики з цієї проблеми. Тому існує необхідність розробки комплексного підходу до проведення медико-психологічних реабілітаційних профілактичних заходів та здійснення ефективної допомоги з боку держави та суспільства.

### **Література:**

1. Ботнарченко І.А., Деякі питання психологічної реабілітації військовослужбовців після участі в АТО / Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції [Текст] : матеріали міжвідом. наук.-практ. конф. (Київ, 30 берез. 2016 р.) : у 2 ч.

/ [ред. кол.: В. В. Черней, М. В. Костицький, О. І. Кудерміна та ін.] – Ч. 2. – Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2016. – 183 с. С.36.

2. Сиромятников И.В. Прикладная военная психология: учебное пособие / И.В. Сиромятников, А.Г. Караян. – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.

3. Березовська Л. І. Реадаптація демобілізованих військовослужбовців, що перебували в зоні АТО // Пост-травматичний стресовий розлад: дорослі, діти та родина в ситуації війни - Міжнародне науково-практичне видання. / заг. Ред.: І. Маноха, Г. Собчук. – Том. І. – Варшава – Київ: ПАН – Гнозис, 2017. – С. 138-153. [Електронний ресурс] – Режим доступу - <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/2508>

4. Числіцька О. В. Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців, що приймали участь у бойових діях (антитерористичній операції) Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук, праць. - К.: НУОУ, 2015. - Вип. 3 (46). - 354с. С 338.

5. Абрамов Є.В., Адаптація військовослужбовців, звільнених в запас як інструмент забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці / Збірник наукових праць внесено до переліку наукових фахових видань України з економічних наук постановою президії ВАК України № 1-05/6 від 14.07.2007 р. (Бюлетень ВАК України № 7, 2007 р.) і перереєстровано постановою президії ВАК України № 1-05/5 від 18.11.2009 р. (Бюлетень ВАК України № 12, 2009 р.), наказом Міністерства освіти і науки України № 241 від 09.03.2016 р. / Економіка і організація управління • № 2 (22) • 2016. С. 260.

6. Логвінова О. Г. Соціально-педагогічна адаптація військовослужбовців, які повернулись із зони АТО, засобами соціально-психологічного тренінгу «СОЦІОПРОСТІР»: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи», № 7 (2018) , С 75. [Електронний ресурс] – Режим доступу - <file:///C:/Users/User/Desktop/%D0%BC%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%82%D1%87%D1%83%D0%BA/10631-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-21205-1-10-20180501.pdf>

**Гнатюк О.В.**

*кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації*

## **ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

Мотивація до навчання молодших школярів – одна з головних умов реалізації навчально-виховного процесу в умовах реформування освіти. Вона відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна учбова діяльність та розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому.

Саме у молодшому шкільному віці закладається основа для подальшого навчання школяра і часто від бажання вчитися у початковій школі залежить і прагнення до учіння у середніх та старших класах.

Для формування повноцінної мотивації навчання молодших школярів особливо важливо забезпечити такі умови:

- ✓ збагачувати зміст особистісно-орієнтованим цікавим матеріалом;
- ✓ утверджувати справді гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість;
- ✓ задовольняти потреби в спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання;
- ✓ збагачувати мислення інтелектуальними почуттями;
- ✓ формувати допитливість і пізнавальний інтерес;
- ✓ формувати адекватну самооцінку своїх можливостей;
- ✓ утверджувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення;
- ✓ використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації, коли вона особливо потрібна дітям;
- ✓ виховувати відповідальне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку [9, с. 148-149].

Вивчаючи мотиваційну складову як компонент навчальної діяльності, такі науковці, як М.Алексеева, Г.Балл, М. Боришевський, Ю.Гільбух, С.Гончаренко, О.Дусавицький, Г. Костюк, С.Максименко, В.Моляко, В.Моргун, Н.Побірченко, В. Рибалко, В.Семиченко, І.Синиця та ін. визнають її провідною. Вчені вважають, що саме у молодшому шкільному віці формуються основи мотивації навчальної діяльності і саме тому цей вік має важливі резерви розвитку мотиваційної сфери учнів.

Як свідчить практика, якщо в учня відсутня тяга до знань і він не проявляє інтелектуальної активності, то похвалитися добрими результатами своєї учбової діяльності він не зможе. У школі можна створити оптимальні умови для навчання, забезпечити навчальний процес необхідними технічними засобами, навчальний матеріал викладатиме висококваліфікований досвідчений учитель, але все це не забезпечить належної успішності, якщо в учня не сформована учбова мотивація. До неї входить низка спонукань, які постійно змінюються і вступають у нові взаємовідносини (потреби і сенс учіння для учня, його мотиви, цілі, інтереси, емоції тощо). Її утворюють спонукальні стимули, якими є потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, ідеали та ін. В учбовій діяльності школяра вона виконує спонукальну, організуючу і смислоутворюючу функції. Особливо важливою є остання функція, оскільки у мотиваційній сфері особистості вона визначає суб'єктивну і об'єктивну значущість учіння і надає йому особистісного сенсу.

Причинами спаду мотивації школярів до навчальної діяльності є: відношення учня до вчителя; відношення вчителя до учня; особиста значимість предмета; розумовий розвиток учня; продуктивність навчальної діяльності; нерозуміння мети навчання; страх перед школою [8].

Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку: добре сприйняття і засвоєння всього нового, довірливе ставлення до авторитету дорослих, емоційність і вразливість, розвиток моральних переконань і комунікативних якостей сприяють роботі вчителя з формування мотивації учіння школярів на уроках [1].

Важливим моментом уроків для формування мотивації учіння є використання різних методів і способів навчання – практичних, ігрових, пізнавальних, ситуаційних, змагальних; тренінгів, психогімнастики тощо.

Для учнів початкової школи важливим є зв'язок із їхнім життєвим досвідом, зокрема такі методи, як моделювання, програвання та обговорення різних життєвих історій і ситуацій, що спонукають учнів до активного живого спілкування. Перевага даних методів в тому, що учні мають змогу експериментувати з «майже реальним життям» та апробувати різні варіанти поведінки в безпечних умовах, прогнозувати, «що з цього вийде». Ці методи сприяють виробленню навичок критичного мислення, співпраці та прийняття рішень та є дієвими з формування мотивації навчання школярів.

Враховуючи вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, важливо використовувати доступний і цікавий навчальний матеріал – казки, мультфільми, вірші, ігри, ребуси, загадки, кросворди, прислів'я, приказки, пісні тощо.

Для забезпечення мотивації учіння на уроках учителям слід застосовувати різного виду завдання – проблемного і творчого характеру, завдання різного рівня складності та такі, що навчають різних способів пізнання, практичні вправи тощо. Наприклад. Завдання, що сприяють розвитку мислення, уважності, спостережливості («Чи спостерігав ти...», «Чи бачив ти...»). Завдання, які сприяють розвитку мовлення учнів, спрямовані на співбесіду, висвітлення власної думки, поясненню («Поясни чому...», «Як ти вважаєш?..» «Чому ти так вважаєш?»), розкриттю власного життєвого досвіду («Розкажи, як ти виконуєш...», «Згадай і розкажи, чи було в твоєму житті...»).

Пропонувати найчастіше учням завдання, які створюють проблемні ситуації («Як би ти повівся в даній ситуації...», «Що зробив би ти?», «Як ти вчиниш, якщо...», «Яке рішення прийняв би ти?»), завдання практичного спрямування («Перевір...», «Визнач...», «Покажи...») тощо [2, 3, 4, 5].

Зважаючи на домінування наочно-образного мислення у молодших школярів, частіше пропонувати завдання, що містять фотографії та малюнки («Розглянь малюнки. Поясни...», «За

малюнками визнач...», «Подивися на фотографії і скажи, хто з дітей...», «Розглянь малюнки і порівняй ...»).

Як засіб формування мотивації учіння обов'язково використовувати дидактичні ігри на різних етапах уроку. Так, для розвитку пам'яті та уваги, творчого розвитку, фантазії та уяви, наприклад такі ігри: «Бабуся складала у валізу...», «Запам'ятай порядок», «Чого не вистачає?», «Буває – не буває» тощо).

Для активного живого спілкування на уроки слід запрошувати спеціалістів різних служб – психологів, співробітників пожежної служби, поліції, медичних працівників тощо.

Уроки, зокрема з основ здоров'я, природознавства проводити в спеціально обладнаному класі (кабінеті) або на спеціальному майданчику (у дворі школи, спортзалі, медичному кабінеті) з використанням навчально-наочних посібників та обладнання – інтерактивні дошки, сучасні малюнки, ілюстрації, фотографії, слайди, комп'ютерні презентації, проекти та ін.

Гра – найбільш доступна форма засвоєння та набуття знань і навичок з питань безпеки життєдіяльності, адже навчити школярів правильно реагувати на різні небезпечні ситуації одними лише роз'ясненнями неможливо.

Уроки з вивчення правил дорожнього руху і безпеки на дорогах краще проводити як екскурсії – на подвір'ї, де є спеціальні розмітки або на вулиці, поблизу перехрестя, де можна спостерігати роботу засобів регулювання, дорожню розмітку, рух транспортних засобів та пішоходів.

Зазначені різні види роботи вчителів мають враховуватися у навчальній діяльності з метою формування мотивації учіння молодших школярів.

Молодший шкільний вік має значні резерви формування мотиваційної сфери, які необхідно використовувати, щоб уникнути «мотиваційного вакууму» при переході в середню школу. У цьому віці головний зміст мотивації полягає в тому, щоб навчити дитину вчитися, адже це початок становлення мотивації учіння, від якого багато в чому залежить її доля протягом успішного шкільного життя.



Мотивами у навчанні можуть виступати потреби учнів, пізнавальний інтерес, емоції, які виникли на уроці, ідеали, установки. Для кожної дитини важлива потреба у нових враженнях, яка може поступово перейти в пізнавальну потребу. І саме на неї повинен спиратися вчитель у першу чергу, актуалізувати її, сприяти її усвідомленню учнями. Педагогічна діяльність учителя потребує знань та вмінь формування мотиваційної сфери особистості учня для досягнення та підвищення результативності навчання.

### **Література:**

1. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів: посіб. для вчителів. Київ : Рад. шк., 1974. 120 с.
2. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: 1 кл. Київ : Генеза, 2012. 112 с.
3. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2012. 112 с.
4. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2013. 144 с.: іл.
5. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2015. 160 с.: іл.
6. Загальна психологія: підручник для студентів вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко. // За заг. ред. акад. С.Д. Максименко. Київ : Форум. 2000. 543с.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва: Просвещение, 1983. С. 24-25.
8. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. Москва : Просвещение, 1984. 198 с.
9. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: Учеб. пособие для студ. пед. колледжей. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 400 с.

**Грись А.М.**

*доктор психологічних наук, професор  
Інститут психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України  
м.Київ, Україна*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИБОРУ ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА У КОНТЕКСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Серед навчальних дисциплін, які читаються у ЗВО для майбутніх психологів, однією із найулюбленіших, на думку студентів, є дисципліна “Психологія сім’ї”. Адже у цей період якраз розгортаються інтимно-особистісні стосунки, які з плином часу набувають різного забарвлення. Тому, маючи вже певний досвід рефлексії в рамках вивчення практичних дисциплін, значна частина студентів прагне усвідомлення власних мотивів вибору шлюбного партнера.

Відомо, що у юнацькому віці у стосунках виявляються різні види захисної поведінки через які у край важко зрозуміти як свою істинну мотивацію вибору шлюбного партнера, так і партнера.

Як показує наш досвід психологічної практики часто партнери обирають один одного через звичні паттерни, які виявлялися стосовно них у ранньому віці у батьківській сім’ї. Проте на початку стосунків ці паттерни ледь помітні, і скоріш за все не є настільки очевидними, як виявляються надалі із розвитком стосунків у парі.

Наведемо приклад із досвіду роботи з клієнткою. Клієнтка А.. У роботі із складанням казки, у рамках пісочної терапії, створює наратив, у якому їй ніяк не вдається збагнути, чому її герой (чоловіча фігура) увесь час прагне повернутися на війну – у зону АТО. Що його там тримає? Він такий нестабільний! Сюди-туди...! Сюди-туди...! Як маятник...! Він нікого не слухає! Час від часу приїздить додому, але ненадовго. І нікому нічого не пояснює... І їй так боляче від цього... Здається їй, що він так і загине там на війні... А вона... Буде сумувати... Клієнтка бере у руки фігуру, яка символізує її саму і розповідає: “Ця героїня ніяк не може означитися із тим, чим вона хоче займатися...? Чого саме їй хочеться? Вона спочатку йде в один бік, а потім повертається назад... Потім робить спробу в іший бік... І знову – назад! І так увесь час: “Сюди-туди”, “Вперед-назад”. Її ніхто не може зрозуміти...! А вона все шукає себе. І вона вже настільки стомилася! Виснажилася! Вона не знає що їй робити далі? На запитання психолога: “Що спільного у стратегіях поведінки цих

двох персонажів? Клієнтка відповідає – невизначеність. О! Дійсно як він ходить сюди-туди, так і вона. О! Як цікаво! Ніколи про це не думала....

Як бачимо, через проекцію вдається віднайти один із спільних проявів обох партнерів. А далі визначаємо ще деякі спільні ознаки у поведінці (як от, зокрема, у цій парі – травматичний досвід із дитинства, відкидання обох партнерів батьками у сім'ї). Тобто мотивація у цих стосунках – компенсаторна. Клієнтка повідомляє: “Нам так добре було разом...”, “Але цих зустрічей було так мало...”. Як засвідчує досвід роботи з парами, які утворюються через таку компенсаторну мотивацію, далі настає період повної дестабілізації стосунків через те, що партнери не чують себе, а відтак і не чують свого партнера...

Серед чинників дестабілізації стосунків майбутнього подружжя можуть бути також: коротка тривалість дошлюбного знайомства, відсутність спільних інтересів у подружжя, дошлюбна вагітність, значна матеріальна, емоційна і психологічна залежність партнерів від своїх батьків, невинуватана ідеалізація партнера, розбіжність установок подружжя стосовно розподілу сімейних ролей тощо.

Інший приклад. Жінка живе у цивільному шлюбі. Чоловік її утримує матеріально. Від першого шлюбу у неї є донька. Із першим чоловіком розлучилася через алкогольну залежність. До психолога звернулася з питанням допомогти визначитися із вибором партнера, який з'явився у неї після того як вона посварилася із чоловіком з яким живе зараз. Пішла з дому, ночувала у своїх друзів... Познайомилася із чоловіком, який пропонує їй “Нові” стосунки. І не просто пропонує, а наполягає покинути свого чоловіка якнайшвидше, мовляв він уже тривалий час живе без сексуальних відносин і стомився терпіти... Жінка незнає що їй робити... З одного боку чоловік з яким вона у цивільному шлюбі утримує її і її доньку, але відчуттів у неї немає... Бо він чинить на неї тиск. У них значна різниця у віці. Партнер, який пропонує їй “Нові стосунки” їй подобається. Але вона незнає чи буде він завжди таким, яким показує себе зараз... Він вважає, що їм потрібно негайно покинути країну і

виїхати за кордон. Усі витрати він бере на себе... Психолог пропонує клієнтці техніку "Вибір", в рамках якої потрібно відслідковувати свої відчуття, рухаючись поступово, то в одному, то в іншому напрямку. У процесі виконання техніки клієнтка повідомляє, що партнер з яким вона планує (вірніше ще остаточно не визначилася) мати стосунки уже десять років вживає легкі наркотичні речовини (палить траву...). Після виконання техніки клієнтка знаходить спільні риси усіх своїх попередніх партнерів: маніпуляції, тиск. А з її боку знову варіант залежності у стосунках. Бо "Новий партнер" також наполягає, щоб клієнтка не працювала, а залишалася домогосподаркою...

У консультації аналізувалися питання психологічної і побутової адаптації, які обов'язково постануть. Клієнтка приймає рішення ще подумати... Не поспішати... Завершити навчання. А потім здійснювати остаточний вибір... Попрацювати над собою.

У клієнтки спостерігається підвищена потреба у визнанні і взаєморозумінні. Зроблено висновок про важливість духовних зв'язків між партнерами, пошук такого типу ставлень, який би задовольняв обох партнерів, вироблення на цій основі спільних цінностей.

**Гудінова І.Л.**

*науковий співробітник*

*Інститут психології імені Г.С. Костюка*

*НАПН України*

*м.Київ, Україна*

## **ЛЮДИНА В ПОШУКАХ СЕНСУ В ГОДИНИ МОРАЛЬНОГО УТРУДНЕННЯ**

Проектування на основі текстового соціокультурного зразка, а саме ціннісно-сислової основи протонаративу чи мотиватора в інтернеті є досить поширеним явищем. Більше того, життєві смисли є інтертекстуальними. Інтертекстуальний смисл є одиницею мовної культури елітарного типу, яка оснований на

охопленні свідомістю максимуму життєвих смислів, відображених в естетичній та ергономічній текстовій оболонці. Інтертекстуальність смислу – це код культури, системи традиційних для людства цінностей матеріального та духовного характеру. Життєві протонаративні смисли мають статус міжнародного «культурогенного» спілкування (Едвард Осборн Уілсон і Чарльз Ламсден запропонували концепцію «культурогену»). За визначенням багатьох авторів протонаратив чи мотиватор інтертекстуальний і є кодом культури, текстом впливу, а протонаративні смисли є елітарною мовою. [Переломова 2008].

□ Тут смисл слугує як старт до особистісних змін за посередністю інтерпретацій.

□ Смисл як копіювання і наслідування соціокультурних конструктів.

□ Сприйняття смислу, як готовність до сприйняття готових результатів, пере визначення їх, і далі до постановки більш високих моральних та етичних цілей в особистому житті.

□ Ставити завдання на освоєння комфортних для себе смислів і далі, значить оволодівати та присвоювати соціальні культурні практики іншого. З кожним рішенням ми змінюємо життя.

□ Смисл – це лаконічність думки, споріднена з цитатною думкою, цитата, це текст в тексті. Світ содержаний має знакову природу, та зразки смислів

□ Пошук чи запозичення нових смислів із соціуму – це 100 % сприйняття мотивації за функціоналом. Пошук «слова ключа». Ким яким мені бути в майбутньому? Сила мови полягає в умінні висловити багато в мало словах. Близькість моральних криз та цінностей у близьких мотиваторах.

□ Сприйняття смислу, це пошук ціннісної підтримки\ресурсу\регулювання в інших, в соціокультурному досвіді та зразках. «Зміни змін» О.Г. Асмолов. Потреба в змінах – само заміна смислів і само зміна – вчинків. Далі постановка питання на: вибір цінності, внутрішній світ особистості, свобода, межі свободи, духовність, цілісність особистості. Можливості, перспективи, настрої на нечислені самопроекти.

□ Самопроекування внутрішній і зовнішній пошук самості і меж моральних цінностей. Залучені якості особистості –

наполегливість, роботоздатність, життєстійкість, самоорганізація вибудовують життя заради себе нового як джерела змін для інших. Життя — проект енергій подвоєння реальності. Його реальність в мені — породження і примноження нових реальностей. Конструювання зв'язків для самодостатнього образу. Потреба у проектуванні конфлікт соціокультурних цілей . Особистих цілей.

□ Ціль самопроекування життя, це смисло і енергозбереження особистості. Орієнтація на дії і кінцевий стан? Змінюються риси особистості дії і психологічні стани. Ціннісно—смысловий заряд людини.

□ Сприятий смисл із соціокультурного оточення є новим рівнем постановки цілі, і лише час стає виміром «народження нового смислу»!

□ Робота з новими смислами: згрупувати життєві смисли та орієнтації поділити на категорії, прослідкувати смислове нашарування минуле теперішнє майбутнє. Чи стають вони смислами особистого саморозвитку? «Сходження до себе», самовдосконалення, віднайдення особистого смислу життя шляхом самореалізації в діяльності.

□ Коротка смислова форма Мем є світоглядом, системою цінностей, рівнем психологічного існування, протонаративи хронотопи попередніх епох і людей в них. Події до яких повертаються для гармонічної їх адаптації в соціокультурному просторі і виправлення докорінно. Стратегії — це переконання, що стосуються наслідків і причин. Вони програмують нас так, щоб ми на підсвідомості вірили, що певна поведінка дасть певний результат. Одним із наслідків такої поведінки может бути низка подій, причетних до перенесення данного мема — стратегії на інші розуми. [http://Polatulet.Narod.Ru/Dvc/Rbpv/Psych\\_Virus.Html#\\_017](http://Polatulet.Narod.Ru/Dvc/Rbpv/Psych_Virus.Html#_017)

Докорінна зміна цивілізації чи глобального соціуму на краще можлива лише за умови сформованого духовно-етичному світогляду. (Ернст Вайцеккер і Андерс Війкман). Бачать пошук мудрості, через примирення протилежностей, і баланс між короточасною і довготривалою перспективою життя. Цінності - це квінтесенція людської мудрості, що накопичується століттями. Інтегральне мислення здатне «сприймати, організувати, погоджувати і возз'єднувати окремі фрагменти і досягати

справжнього розуміння основоположної реальності». Філософське розуміння поточного стану сучасного світу дозволяє через чуттєвість та осмисленість глибше розуміти стан подій та їх причин. Тому порятунок лежить в зміні світогляду.

Пошук мудрості, через примирення протилежностей, і баланс між ними в таких галузях: 1. У відносинах між людиною і природою - стійкий розвиток, екологічна свідомість, 2. Між короткочасною і довготривалою перспективою, 3. Між швидкістю і стабільністю - зміни і прогрес не повинні сприйматися як самоцінність, 4. Між індивідуальним і колективним - визнаючи значення особистої автономії. 5. Нетерпимі до релігії, втрачають етичну перспективу, філософського балансу.

Пошук смислу, який носить ціннісний характер, корениться в універсальних цінностях і пошані до культурних відмінностей. «Цінності - це квінтесенція людської мудрості, що накопичується століттями», - на нинішньому етапі вони утілюються в акценті на благополуччі всіх живих істот і миру в цілому.

Фокусуватися на стійкості і наполегливості, то є велика частина знань і зусиль, що стосується екології, взаємозв'язаної систем і стійкого розвитку.

Культивувати інтегральне мислення, а не обмежуватися аналітичним мисленням тому, що саме інтегральне мислення здатне «сприймати, організовувати, погоджувати і возз'єднувати окремі фрагменти і досягати справжнього розуміння основоположної реальності».

Перехід від «порожнього світу» - культурна, моральна криза, ідеологій, патологічні риси сучасного світогляду пов'язані з домінуванням редукціоністського мислення і фрагментацією знання, до «повного миру» - цивілізаційної філософії, теорії відносних переваг, цілісний світогляд .

Втрата ресурсу - невдало завершені життєві історії, знайдення ресурсу - надбання життєвих ресурсів у вигляді ціннісно-сміслових соціокультурних основ.

Академік Академії медико-технічних наук, член Нью-Йоркської Академії наук П.П. Гаряєв вважає, що за допомогою словесних смислоформ людина вибудовує свій генетичний апарат. Виявляється, що, молитвенні слова, метафоричні, афористичні

думки, пробуджують резервні можливості генетичного апарату. А найголовніший висновок вчених: хвильові генетики стверджують, «будь яка інформація може надихатись (впечататись) в так званий хвильовий ген». Цитат, що дарують життя, цитат, які відповідають на найтривожніші питання людини [3].

Людина починає чіткіше бачити повну картину свого життя. Цей рівень спонукає багато людей змінити кар'єру, почати новий бізнес або зайнятися чимось іншим, чи рухатися по іншому вектору. Як нам бачиться - це рівень пробудження для свого дійсного призначення. Пробудження можливостей. В такому випадку значно підвищується рівень хоробрості.

За таких умов людині потрібна структура, межі, опора, і такими виступають протонаративи. Такі текстові мікро мотиви призводять до макро поведінки. Розширюються межі можливостей завдяки соціокультурному простору і колективному досвіду.

Вихідними позиціями (основними ідеями дослідження) для нас є:

1. MEM як соціокультурна ціннісно-смилова одиниця\основа примушує людину мислити локально - діяти глобально.

2. MEM збільшує дальність планування, на основі віднайденого чи присвоєного смислу\протосмислу

3. Віднайдені направляючі принципи життєоблаштування дозволяють поєднати духовне та фізичне. «Життя задихається без цілі» (Достоевський).

4. Меми проявляють глибинні образи мислення, які формують системи і впливають на поведінку людини. Вони містять в собі базовий пакет думок, мотивів і інструкцій, які визначають те, як ми ухвалюємо рішення і розставляємо пріоритети в житті.

5. Меми впливають на життєвий вибір людини. Вони – це самоорганізуюча суть, яка виявляється в узгоджених стереотипах, що охоплюють буквально всі сфери нашого життя.

6. Меми – це структури мислення. Мем визначає, як люди мислять або ухвалюють рішення, на відміну від того, в чому вони переконані або що цінують [2].

По своїй суті, меми це є чиста інформація, але їх функціонування має помітні фізичні і поведінкові наслідки.



Віртуальне середовище з постійними можливостями бути в постійному дискурсі з іншими дає поштовх до пошуку себе нового за посередництвом смислового текстового матеріалу. Лаконічні ціннісно-сміслові основи як «меми» стаючи стартовою основою для самопроекування особистості ведуть «до змін у всіх підструктурах: людина \всесвіт, людина \людина, людина \текст, людина \сукупність текстів» [4]/

Як правило, попередні тексти демонтують смислову взаємодію у межах однієї чи декількох споріднених тем розуміння. І явище СДК передбачає, що кожен новий текст, який увійшов в єдине текстове смислове поле будь якого ступеня узагальненості буде конвенціональним усім послідуючим та всім попереднім текстам цього смислового поля, що доводить три векторну діалогічну сутність тексту. Сміслові поля чи комунікативні макро ситуації визначають основні типологічні особливості смислових діалогічних взаємодій, і можуть утворювати ієрархічні структури, системно входячи одне в одне. У свою чергу, смислове поле людини на основі авторського утворює особистісний смисловий простір індивідуальних значень які стають конструктами для самопроекування. Відтак, новостворені сміслові моделі відображають самостійний рівень організації знань.

З попереднього теоретичного дослідження ціннісно-сміслових ресурсів мемів можна сказати про наступне: вони відновлюють глибинні образи мислення, містять в собі базові пакети думок, мотивів і інструкцій, які визначають те, як ми ухвалюємо рішення і розставляємо пріоритети в житті, вони є самоорганізуючою суттю, яка виявляється в узгоджених стереотипах, що охоплюють буквально всі сфери нашого життя. Меми стають покажчиками суб'єктивного благополуччя так, як свідчать про те, що хтось досяг певної високої думки і реалізації своїх планів, і ти досягнеш. Чітко відслідковується в процесі побудови власних життєвих проєктів лінія смислового нарощування та розгалуження смислів внаслідок інтерпретацій, також моральний розвиток, розвиток самосвідомості, розвиток нових потреб, розвиток системи цінностей, подвоєння реальності в середині людини, самовдосконалення рух від смислу до самореалізації у діяльності, вибудовується матриця особистих прагнень\досягнень.

Меметичні смисли є смислами—донорами, смислосберігаючими - енергозберігаючими одиницями, та смислороджуючими. Наприклад «Я не то, что со мной случилось, я - тот, кем я решил стать». «Добром потрібно відповідати на добро, на зло треба відповідати справедливістю»

### Література:

1. Зотов Ю.П. Проблемы смысловой диалогической конвергенции // М.М. Бахтин и гуманитарное мышление на пороге XXI века: тез. Докл. III Саран. Междунар. Бахтинских чтений: в 2 ч. Ч. 1.– Саранск: Изд-во Мордов. Ун-та.- 1995.- С. 18-21.
2. Менеgetti А. Онтопсихология и меметика / А. Менеgetti // [Електронний ресурс] <http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=3039> (15.04.2010).
3. Сапогова Е. Е. Анализ Я-концептов и Я-метафор в содержании индивидуальных нарративов субъекта / Е.Е. Сапогова // Прикладная психология: достижения и перспективы / Под ред. Л.А. Мирской, Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромека. – Ростов-на-Дону: «Фолиант», 2004. – С. 50-79. [Електронний ресурс] <http://esapogova.narod.ru/texts/self.rtf> (18.06.2013).
4. Свойкин К.Б. Смысловая диалогическая конвергенция текста в научной коммуникации. Саранск, 1998 - С.148.

**Дембицька Н.М.**

*провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології  
Інститут психології імені Г.С.Костюка  
НАПН України,  
м.Київ, Україна  
ORCID ID 0000-0001-6978-7655*

## **ІГРОВІ ПРАКТИКИ У ПРОФІЛАКТИЦІ ДЕПРИВАЦІЇ ОСОБИСТОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ**

**Актуальність дослідження.** Вагомою умовою успішності соціалізації нашого сучасника є його інтегрованість у відносини як з безпосереднім оточенням, так зі світом в цілому. Водночас

інформаційна, інтеракційна, комунікативна перевантаженість зумовлюють необхідність протистояти тотальним середовищним впливам і культивувати в собі здатність до незалежного, аутентичного буття. В цьому контексті особливої уваги потребує приватність людини, зокрема, на ранніх етапах соціалізації, оскільки на фоні несформованості основних соціальних функцій і навичок усвідомлювати себе і відстоювати власну автономію існує безліч зовнішніх чинників, які можуть спричиняти її глибоку дезадаптацію, нівелюючи соціалізуючі впливи. Метою даної наукової розвідки є розробка та перевірка ефективності ігрової практики, яка б сприяла усвідомленню батьками необхідності підтримки приватності своїх дітей [1]. Теоретико-методологічну основу розробки становить наш доробок з питань психологічних засобів, технологій організації соціалізуючого впливу [2]. В основу розробки покладена ідея про те, що ігровий формат та діалогічний характер взаємодії між учасниками та орієнтованість на рефлексію результатів ігрової практики забезпечать успішне формування відповідального ставлення батьків до приватності дітей.

**Методика та організація** гри «Від особистої приватності до приватної власності». *Ідея гри:* депривація дитячої потреби у особистому просторі (особистих смаках і пріоритетах, контактах і території, речах та ідеях) в дорослому віці визначає успішність прийняття людиною самостійних рішень. *Цільова аудиторія:* батьки дітей, молоді люди, які вступають у шлюб і готуються до батьківства. *Процедура проведення* передбачає 2 раунди роботи у двох малих

групах по 6 осіб, з яких 3 особи – в ролі «батьків» (їх стільці розташовані

«внутрішнім» колом), 3 особи – в ролі «дітей» (стільці розташовані навколо групи

«батьків», утворюючи «зовнішнє» коло). Кожна група, відповідно, кожен учасник в ній, має окрему інструкцію, з якою ознайомлюється лише він. Інструкції для

«батьків» передбачали спільне з дитиною вирішення важливого для дитини питання (наприклад, щодо її контактів, щодо смаків і вподобань, а також щодо витрат кишенькових

грошей). У першому раунді гри головне завдання «батьків» - наполягати на своїй точці зору. Група «дітей» тричі виконує подібні завдання, змінюючи партнера по спілкуванню – «дорослого» - тричі пересідаючи на інший стілець за часовою стрілкою. Після першого раунду, змагаючись на швидкість і правильність відповіді, «батьки» і «діти» вирішують у своїх групах 1 логічну задачу. У другому раунді гри за умови не змінювання ролей завданням «батьків» було чути і враховувати точку зору дитини, намагались йти на компроміс. В інструкціях для «дітей» також з'явилися наснажуючі фрази щодо самоповаги, нагадування про власні права, про можливість і необхідність нагадувати про них

«батькам» та наполягати на врахуванні своєї думки. Наприкінці раунду групи також розв'язували інше логічне завдання, змагаючись за тими ж критеріями.

Гра передбачає ще два раунди, в яких обидві групи учасників міняються своїми ролями і працюють за аналогічними інструкціями. Зазвичай, третього раунду вистачає, аби «батьки» і «діти» усвідомили причини неуспішності у розв'язанні простих логічних завдань. По завершенню усієї гри аналізуються переживання учасників з обох ролей: «батьківської» та «дитячої».

**Результати дослідження.** За результатами проведених ігор (118 учасників) нами констатовано, що після першого раунду група «батьків» у 99% випадків перемагала за обома критеріями групу «дітей». Тобто, кожного разу впродовж першого раунду в учасників-«дітей» був актуалізований досвід фрустрації потреби у приватності, що, очевидно, впливало вирішальним чином на неуспішність прийняття рішення на етапі розв'язання логічної задачі. Після другого раунду в 90 % випадків група «дітей» перемагала за обома критеріями, у 10% батьків – за обома критеріями, інші 90% спізнавались у часі давати правильну відповідь. Третій і четвертий раунди закінчувались з більш оптимістичними результатами: «нічия» (50% на 50%) і перемога «дітей» (у 100% випадків відповідь «дітей» була правильною і швидшою за «батьків») відповідно.

Таким чином, результати гри вказують на те, що досвід

депривації психологічного простору в дитячому віці може актуалізуватись в дорослому житті як відчуття втрати опори на себе, втрату цінності власного світу. Це пояснюється тим, що з дитинства формувалась настанова відсутності можливості контролювати і захищати все, що знаходиться і виникає всередині особистого простору, не розвивалась здатність контролювати життя, пов'язана зі свободою індивідуального вибору. Відповідно, в дорослому житті досвід відсутності контролю призводить до абсолютизації психологічного тиску оточення, включення механізмів його владарювання та безмірного втручання в приватне життя та підриву зони особистої безпеки людини. Як наслідок, вона, будучи вже дорослою, також не здатна захищати цілісність кордонів цієї зони, отже, підтримувати цілісність та суверенність власного «Я», утверджувати особисту приватність – отже, спиратись на останню в момент прийняття самостійного рішення.

У **висновках** зазначимо, що згідно з результатами гри, ставлення батьків є вирішальним чинником гармонійного розвитку приватності дитини. Актуалізація досвіду депривації прав на особисту територію, речі, смаки і вподобання, отриманого учасниками в дитинстві, сприяла усвідомленню ними тієї ролі, яку відіграє ставлення дорослих в сім'ї до особистого життєвого світу дитини і визначає ефекти соціалізації, що спостерігаються уже в дорослому житті: несамотійна, конформна особистість, схильна до співузалежних стосунків та, відповідно, неспроможна успішно управляти взаємодією зі світом.

### Література:

1. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. - СПб: Питер, 2008.
2. Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: монографія / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук; за ред.Н.М. Дембицька – К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. 346 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474>

**Дзюбко Л.В.**  
*кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник.  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
м. Київ, Україна*

## **ПРОФІЛАКТИЧНІ ЗАХОДИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Дорослі нині активно користуються комп'ютерами та іншими електронними девайсами. Освоюючи комп'ютер, дитина стає зібраною й уважною, запам'ятовує значну кількість інформації, вчиться аналізувати, у неї активізується розумова діяльність. Цифрова грамотність входить до ключових компетентностей Нової Української школи і опанування нею відбувається вже з початкової освітньої ланки. У комп'ютерного світу є свої принади: наявність власного світу, до якого не мають доступу інші; відсутність відповідальності; реалістичність подій у грі й повне абстрагування від навколишнього світу; можливість виправити будь-яку помилку шляхом багаторазових спроб; можливість самостійно приймати будь-які рішення, незалежно від наслідків. Разом з тим необхідно пам'ятати про безпеку користування комп'ютером. Комп'ютерна залежність може виникнути й у молодшому шкільному віці, адже інтернет і комп'ютер необхідний для навчання. Тож дорослі мають навчити дитину правил роботи за комп'ютером, розповісти їй про користь і шкоду, які може спричинити «спілкування» з ним.

Здійснювати профілактику комп'ютерної залежності може шкільний психолог під час безпосереднього спілкування з молодшими школярами, так і опосередковано через взаємодію з батьками, коли пропонує їм рекомендації щодо профілактики комп'ютерної залежності у дитини та пам'ятку-тест щодо визначення ступеня її залежності від комп'ютера.

Зазвичай надмірне захоплення дитини комп'ютером викликає осуд з боку оточення. Це лише поглиблює конфлікт із дитиною та посилює її пристрасть до проведення часу за комп'ютером. Тому виховувати дитину

слід так, аби вона розуміла, що комп'ютер – це лише «помічник» у розв'язанні щоденних питань, які виникають у житті, а не альтернативний світ. Подбати про профілактику комп'ютерної залежності і стати прикладом адекватного використання комп'ютера для власної дитини мають батьки. Адже інколи комп'ютерна залежність є наслідком внутрішньо сімейної ізоляції дитини. Тому корекція сімейних стосунків найперше завдання аби запобігти комп'ютерній залежності у дітей будь-якого віку. Найліпша профілактика комп'ютерної залежності – це залучення дитини до видів діяльності, не пов'язаних із комп'ютером, – скажімо, спорту чи творчості. Аби мінімізувати шанси виникнення в дитини комп'ютерної залежності, батьки мають створити в родині атмосферу дружнього спілкування, спокою, комфорту й довіри. Якщо дитина повсякчас буде зайнята цікавими справами, матиме цікавих друзів, різнобічні інтереси й захоплення, ставитиме перед собою певні цілі, то «спілкування» з комп'ютером ніколи не вийде для неї на перший план. Вона розумітиме, що комп'ютер – це лише засіб для навчання й досягнення своїх життєвих намірів.

Аби виявити ступінь залежності дитини від комп'ютера, проведіть простий тест. У момент, коли дитина сидить за комп'ютером і грає, зверніться до неї із будь-яким проханням, наприклад: «Допоможи мені, будь ласка, зробити подарунок для бабусі» або «Допоможи мені, будь ласка, зібрати розсіпані намистинки». Залежно від того, у який спосіб відреагує дитина на ваше прохання, оцініть ступінь її комп'ютерної залежності.

*Способи реагування дитини:*

*варіант А.* Дитина легко відгукується на прохання, може захопитися допомогою, а потім «переключитися» на іншу справу і забути про комп'ютер – повна свобода від комп'ютерної залежності на момент тестування;

*варіант Б.* Дитина відгукується з другого-третього разу, неохоче виконує прохання, демонструє невдоволення, сперечається – перший ступінь залежності або початковий етап другого ступеня залежності;

*варіант В.* Дитина не відгукується на прохання дорослого, гру не перериває – залежність другого ступеня. Ризик переходу на третій ступінь.

Якщо дитина поводиться так, як описано у варіантах Б або В, необхідно через деякий час (наступного дня) звернутися до дитини з аргументованим проханням, наприклад: «Синку, допоможи мені, будь ласка. Я одна впоратися не можу. Мені потрібна твоя допомога! Будь ласка, перерви своє заняття і допоможи мені». Якщо реакція на прохання буде аналогічною, що й за першої спроби, то можна зробити остаточний висновок про наявність у дитини комп'ютерної залежності й необхідність надання їй кваліфікованої допомоги фахівця.

Рекомендації для батьків щодо профілактики комп'ютерної залежності у дитини. 1) *Дотримуйтеся чіткого режиму.* Тривалість «спілкування» з комп'ютером для молодшого школяра – 30-60 хв. на день. Дитину треба відволікти від комп'ютера цікавою корисною справою. На сльози, капризування та скарги дитини реагуйте спокійно й терпляче, пояснюйте необхідність чергування розваг за комп'ютером з іншими, важливішими справами. 2) *Заохочуйте та хваліть дитину.* Саме похвала – один із «чарівних ключів», що відкривають двері у внутрішній світ дитини. Помічайте те хороше, що зробила дитина і хваліть її за це. У комп'ютерних іграх закладено безліч заохочень, яких діти не отримують від батьків. Комп'ютер не втомлюється відзначати здібності, розум, спритність, надзвичайність дитини. Він позитивно реагує навіть на програв і помилки, у той час як дорослі нервують і картають дитину за її невдачі. Разом з тим байдуже ставтеся до успіхів дитини в комп'ютерних іграх, адже в них уже закладене заохочення, не треба його ще підкріплювати. 3) *Будьте зразком для наслідування.* Не порушуйте правил, які встановлюєте для дитини. Вони мають бути однаковими для всіх членів родини. Проаналізуйте, чи не залежні ви самі від комп'ютера. Подолайте цю свою звичку – і вона ніколи не виникне у вашої дитини. 4) *Контролюйте зайнятість дитини.* Залучайте її до занять у гуртках та секціях та виконання домашніх обов'язків. Зробіть традицією сімейне читання, спілкуйтесь, грайте з дитиною, спонукайте її до ігор на свіжому повітрі, підкріплюйте пізнавальну діяльність тощо. 5) *Контролюйте роботу дитини за комп'ютером.* Розкажіть дитині, що комп'ютер – це інструмент, за допомогою якого можна вчитися, розвиватися, шукати інформацію. Якщо дитина грає в комп'ютерні ігри, важливо чітко контролювати в які саме та відслідковувати будь-які відхилення в її поведінці після того, як гру закінчено. Так, якщо, погравши, дитина стала дратівливою, збудженою, погано засинає – це вказує на те, що або було перевищено час гри, або гра не підходить дитині. Віддавайте перевагу розвивальним іграм і сайтам. Обговорюйте з дитиною ігри, в які їй було б, на вашу думку, корисніше грати. Встановіть спеціальні мережеві фільтри і спеціалізоване програмне забезпечення, що дасть змогу контролювати й лімітувати взаємодію дитини з комп'ютером.

Отже, батьки можуть і повинні вжити заходів запобігання комп'ютерної залежності, навчити власних дітей безпечному використанню інтернет простору.



**Завгородня О.В.**

*доктор психологічних наук,  
провідний наук. співробітник  
Інститут психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України  
м.Київ ,Україна*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОГО ЖИТТЄВОГО СТИЛЮ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ**

В умовах трансформації суспільства відбувається суттєва зміна усталених стереотипів, розширюється діапазон соціокультурних практик, різноманітність індивідуальних стилів та способів життя людей. Водночас життя ставить високі вимоги до здатності людини долати стресові стани, конструктивно діяти в складних обставинах. Дослідники [6; 7] акцентують, зокрема, два способи поведінки у кризовій ситуації: емоційно-орієнтований і проблемно-орієнтований. Емоційно-орієнтовані форми реагування характерні для підлітків. З віком частота подібних реакцій знижується, поступаючись місцем проблемно-орієнтованим формам поведінки, спрямованим на перетворення складної ситуації. Способи поведінки особи складають певний ансамбль – видиму частину індивідуального стилю життя, який може бути більш або менш конструктивним. Стель життя є сукупністю спрямованих на певні цілі стійких способів та форм життєвого практикування людей; характеризується провідними цінностями, а також нормами, що детермінують поширення поведінкових патернів та їх ансамблів. Стель життя має соціокультурні та психологічні складові. На основі праць вчених [8; 9 та ін.] можна акцентувати такі соціокультурні функції стилю життя: ідентифікаційна (наявність маркерів для визначення певної особи як

індивідуальності, а також її належності до певної групи), регулятивна, символічна, комунікативна. Згідно з Х.-П. Мюллером, з соціокультурного боку стиль життя характеризується низкою ознак: цілісність (життєвий стиль особи або групи творить гештальт як з масштабних аспектів життя, так і з дрібних його деталей); добровільність (в особи завжди є вибір: практикуючи якийсь стиль, вона вільна у прийнятті або відмові від нього); характерність (своєрідність життєвого стилю, яку легко ідентифікувати); розподіл шансів стилізації (масштаб можливостей стилізації, що існує в конкретному суспільстві, залежить від багатьох чинників, насамперед від його цінностей і нормативної системи, а також від рівня життя і матеріального добробуту громадян; розподіл прагнень до стилізації (на рівні всього суспільства, прагнення до стилізації є ознакою середніх прошарків населення; натомість, на рівні особи найвищі прагнення та шанси до стилізації в юності та в період зрілості) [8].

Формування життєвого стилю, згідно з А. Адлером, залежить від співвідношення в людині двох рушійних сил розвитку – прагнення до самоствердження. (ступеня активності людини щодо розв'язування життєвих проблем) і соціального інтересу (почуття емпатії до всіх людей; прагнення до об'єднання, співпраці) [1]. Можна виокремити такі психологічні функції стилю життя: вираження власної індивідуальності та унікальності, ототожнення себе з певною групою, демонстрація власної свободи, прагнення бути «фігурою» на «тлі», акцентоване виокремлення із непрестижної групи, демонстрація своєї належності до престижної групи.

Важливим аспектом проблеми є питання про психолого-педагогічні чинники конструктивності стилю життя. Згідно з [7], основою конструктивної поведінки є "Hardiness" – міцність, стійкість, яка інтегрує в собі такі компоненти: прийняття зобов'язань і відповідальності за здійснення намірів та результат своїх дій; впевненість в своїй здатності протистояти складній ситуації і перетворити її так, що вона буде узгоджуватися з життєвими планами; здатність приймати виклик, тобто сприймати ситуацію як стимул для розкриття

нових можливостей людини, її розвитку та самоздійснення. Для людей, що уникають подолання складної ситуації, властивий низький рівень самосвідомості, уявлення про себе недиференційовані; вони прагнуть уникати труднощів, а якщо це не виходить, то підпорядковуються обставинам як неминучій долі, не намагаючись змінити життя на краще. Тобто, у одних людей ще в ранньому дитинстві формується "міцність", у інших – "вивчена безпорадність". Формуванню "міцності" сприяє заохочення самостійності дітей, наявність "моделей для ідентифікації" – сміливих людей, що контролюють свій життєвий світ. А блокування самостійності дітей, заохочення конформної слухняності та покірності сприяє формуванню "вивченої безпорадності", залежності, екстернальності [7]. Надання дитині свободи вибору, з ризиком зробити помилку, одержати несхвальну оцінку оточуючих, часом пережитий досвід «злих» засобів (наприклад, обману дорослого) сприяє пробудженню відчуття відповідальності, виникненню вільного морального вибору, формуванню внутрішніх моральних інстанцій на відміну від орієнтації на готові правила, дотримання яких забезпечується зовнішнім контролем [4].

Водночас надання самостійності дитині є умовою необхідною, але недостатньою для формування конструктивного стилю життя. Здійснений науковцями Єльського університету аналіз зв'язку між традиціями виховання дітей в 48 громадах та даними про злочинність в них показав: крадіжки були найбільш поширеними в тих громадах, де у вихованні слухняності, відповідальності та самостійності застосовувались дисциплінарно-каральні методи; і крадіжки, і злочини проти особи були дуже поширені там, де виховання хлопчиків було виключно обов'язком матерів і де була відсутня можливість виникнення тісних емоційних стосунків між батьком та сином; злочини проти особи були найбільш поширені в громадах, де дітей грубо та раптово примушували виявляти самостійність. Ці дані підтверджують спостереження, що стосуються розвинутих країн: теплі, тісні стосунки дитини та батьків (особливо тієї ж статі, що і дитина) запобігають деформаціям особистісного розвитку [3].

Турботливі, чуйні батьки є зразком для дитини, вона їх любить, отожднює себе з ними, їх почуттями, прагненням, ціннісною спрямованістю. За умови теплих стосунків з батьком емпатійний розвиток хлопчика не блокує розвиток його маскуліності. Тоді в характері хлопчика природньо поєднуються мужність та чуйність. За тісних стосунків з батьками дитина постійно має зворотний зв'язок, інформацію про те, як її поведінка позначається на близьких людях. Дитина вчиться зіставляти потреби, почуття та загальне благополуччя оточуючих з наслідками своїх дій. Емпатійний зв'язок між дорослими та їх вихованцями створює поле спільних переживань, прагнень, особистісних смислів. Важливим чинником подолання егоцентричної обмеженості переживань є спілкування дитини з мистецтвом. Літературний герой, якого полюбила дитина, має значний вплив на формування її мотивації та цінностей. Профілактиці пасивності, а також деструктивності сприяє діалогічно-творча взаємодія дорослого з дитиною, допомога їй у саморозумінні, оволодінні засобами самоусвідомлення та саморегуляції. В діалогічному спілкуванні з дорослими, в обговоренні тих чи інших вчинків, мотивів, в спробах прогнозування наслідків, в залученні дитини до спільного переживання етичних цінностей, в розвитку уяви, зокрема через переживання й осмислення художньої літератури, інших творів мистецтва – в такому виховному процесі формується самосвідомість дитини, здатність до довільної незалежної від деструктивних впливів поведінки. Неоднозначним психологічним чинником, пов'язаним з проблемою конструктивності поведінки є успіх або успішність в розв'язанні життєвих проблем – навчанні, роботі, сім'ї та ін. Дані емпіричних досліджень свідчать, що ймовірність переростання агресивної поведінки хлопчиків в асоціальну, протиправну значно знижуються за умови шкільної успішності [5, 304]; що навіть ситуативний успіх (невдача) приводить до зростання (спаду) альтруїстичної мотивації, що переживання щастя сприяє більш емпатійному ставленню до інших людей [2]. З іншого боку, у людини з домінуванням мотивації на зовнішні досягнення можливі деформації моральної свідомості, коли

будь-які дії на шляху до успіху вважаються прийнятними. Відкидаючи почуття та інтереси інших людей як несуттєві, така людина все більше відхиляється в напрямку свавільного самоствердження. У моральносно зрілої особи почуття причетності та відповідальності контролюють діяльність, спрямовану на досягнення, змушуючи людину іноді відмовлятися від успіху, якщо це пов'язано з руйнівними (для інших людей, культури, природи) наслідками.

Слід відзначити, що в умовах поширеності соціально-проблемних та неблагополучних ситуацій люди можуть бути обмежені у виборі щоденних практик та дій. Вимушені способи поведінки можуть суперечити ціннісним орієнтаціям особи, яка переживає стрес, намагаючись адаптуватись в умовах нестабільності. Неприятливі умови можуть обмежувати вибір особи, зумовлювати формування неконструктивного стилю життя, призводити до фіксації на цілях виживання, навіть коли ситуація змінюється і така фіксація стає неадекватною.

#### Література:

1. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – К. : Port-Royal, 1997. – 288 с.
2. Нартова-Бочавер С.К. Экспериментальное исследование ситуационной изменчивости мотивации помощи // Психологический журнал. 1992.- № 4.- С. 15-23.
3. Нравственность, агрессия, справедливость // Вопросы психологии. – 1992.- № 1-2.- С. 84-97.
4. Субботский Е.В., Чеснокова О.Б. Совместимы ли социальный интеллект и мораль? // Национальный психол. журнал. 2011, том 1, № 5, с. 8-13.
5. Abstracts of the 3 European congress of psychology, July 4-9, 1993 Tampere, Finland. 370 p.
6. Blanchard-Fields F., Sulsky L., Robinson-Whelen S. Moderating effects of age and context on the relationship between gender, sex role differences and coping // Sex Roles. – 1991. -Vol. 25. -N 11-12. -P. 645-660.
7. Kobasa S.C., Puccetti M.C. Personality and social resources in stress resistance // J. of personality and social psychology. 1983. Vol. 45. № 4.
8. Mosak H.H. Manual for life style assessment / H. H. Mosak, B. H. Shulman. – Routledge, 2015.

9. Müller H.-P. Sozialstruktur und Lebensstile. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992. 432 s.

**Зазимко О. В.**

*кандидат психологічних наук, доцент  
Інститут психології імені Г. С. Костюка  
НАПН України  
м.Київ, Україна*

## **ЕМАНСИПАЦІЯ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

Емансипація як одна із форм протесту поряд з опозиціонуванням, невдоволенням, аномією, негативізмом, есканізмом розгортається на фоні внутрішніх протиріч і конфліктних умов. Втім, на відміну від інших форм протесту, емансипація помітно вирізняється і, за певних умов, набуває позитивного змісту у розвитку особистості за умови включення її у контекст незалежності, свободи, відповідальності [2]. Емансипація у соціалізації особистості розглядається як іманентна сила розвитку, що відповідає внутрішній його логіці. Прагнення до самостійності та емансипація є необхідними умовами розвитку особистості й чинниками становлення взаємостосунків із значимим оточенням [1; 2; 3; 4].

В юнацькому віці, коли з'являється відчуття власного місця у глобальній соціокультурній системі, емансипація може розглядатись як засіб розвитку особистості. У такому випадку, емансипуючись, індивід приймає та переживає на власному досвіді існуючі норми, а згодом трансцентентується від них.

Д. О. Леонтьєв пов'язує еволюцію емансипації з розвитком смислової сфери особистості. Перше народження особистості (вік трьохрічного негативізму за О. М. Леонтьєвим) дослідник визначає як операційну емансипацію дитини від дорослого, яка забезпечується самостійними фізичними діями, моторною активністю, але смислові орієнтації дитини обмежуються виховним впливом і характеристиками сімейного середовища. У підлітковому віці, коли власна активність суб'єкта починає

відігравати ключову роль у вироблені смисложиттєвих орієнтацій, особистість набуває інтенційної, смислової емансипації. Д.О. Леонтьєв наголошує, що тільки інтенційна емансипація, вироблення власної позиції дозволяє людині стати самостійною, автономною особистістю, яку забезпечує «рефлексивна критична самостійна позиція стосовно інших соціальних груп і спільнот, членом яких є людина» [3, с. 125]. У протилежному випадку, за словами автора, відбувається «втеча від відповідальності», що іманентно втечі від особистості. Таке розуміння емансипації дозволяє Д.О. Леонтьєву, вслід за М. Бубером, чітко вирізнити особистість й індивідуальність: індивідуальність – «те у нас, що відособлено», а особистість – «що відкрито світу і діалогу з іншими людьми» [3, с. 126].

Відкритість діалогу, розширення життєвого досвіду є завжди виходом за певні рамки. Сенси завжди виводять за межі ситуації. Втім, смисловий рівень регуляції поведінки людини може бути тільки адаптивним. У цьому випадку, людина приймає готові сенси свого оточення, без спроб їх переосмислити чи переоцінити.

Вищий рівень особистісної зрілості людини забезпечується її здатністю до трансценденції, що пов'язана з її інтенційністю, спрямованістю на щось поза собою [3; 6]. Особистісний розвиток і трансценденція – це складний тернистий шлях. Сучасний світ пропонує достатню кількість можливостей виживати і адаптуватись без трансцендентування. Соціальні ситуації розвитку людини не передбачають завдань, вирішення яких вимагає трансцендентування особистості. Цілі цього процесу не мають причин, але зумовлюються внутрішньою, екзистенційною необхідністю.

Отже, прагнення до емансипації характерне для всіх вікових періодів. Втім, воно може проявлятися на трьох рівнях: операційному, смисловому (адаптивному і смислопороджувальному) та інтенційному.

Інтенційної емансипації можуть набувати особи не молодші за юнацький вік. Інтенсивне формування в юнацькому віці світоглядних установок та вирішення завдань з самовизначення часто зумовлюють соціальний протест молоді як спробу

побудувати свою систему цінностей, найти нові цілі і принципи, які визначають сенс життя та його спрямованість. У випадку, коли протест обумовлений логікою реалізації власних життєвих завдань, цінностями і внутрішніми смислами особистості, сформованими на основі власного досвіду, можна говорити про набуття інтенційної емансипації. Однак зрілий ціннісний протест, спричинений інтенційно-сисловою емансипацією, духовними зусиллями, – характерний далеко не для усіх юнаків: «Більшість молодих людей, будучи інфантильними, поринають у безодню протесту спонтанно, надихаючись не власними продуманими і вистражаними переконаннями у результаті духовної роботи, а ідеями лідерів (часто деструктивними), тобто не володіючи справжньою самостійністю, автономністю і цілісністю особистості» [2, с. 95].

Безперервна емансипація, в основі якої лежить самодетермінація особистості, є шляхом досягнення самостійності поглядів, переконань. На противагу, негативні форми емансипації, пов'язані з психологічною незрілістю та інфантилізмом, призводять до відмови від самовизначення, особистісного саморозвитку, а іноді й нездатності самоідентифікуватися, що блокує процес самопроєктування особистості.

Особливостями перебігу процесів прийняття та емансипування визначається ступінь розширення контексту осмислення особистісного досвіду, який відбивається на побудові проєктів особистості за видом їх орієнтованості [5].

Соціально орієнтований особистий проєкт, основним змістом якого є відповідність особистості вимогам певних соціальних структур та зразкам поведінки у різних сферах життя, є відбитком передбачення успішної адаптації до обмеженого у світосприйманні соціокультурного простору людини та прийняття життєвих смислів свого оточення без помітної їх переоцінки. Соціальна орієнтованість проєкту особистості є відбитком смислової адаптивної емансипації у певних просторово-часових рамках життя людини.

Результати емпіричного дослідження особливостей самопроєктування особистості юнацького віку показали, що особи, проєктуючи власну особистість за соціальними стандартами,



частіше за інших констатують зміни своєї особистості, які вже відбулися, та яким сприяли впливи певних близьких людей і соціальних груп, в яких вони були задіяні (дитсадок, школа, гуртки тощо). Такий погляд на свою особистість не спонукає до кардинальних її змін. Розвиток особистості очікується переважно стосовно тих рис, які сприяють налагодженню взаємостосунків з іншими людьми. Проект їхньої особистості є досить залежним від життєвого проекту, тобто, зміни особистості тісно пов'язуються з реалізацією тих чи інших життєвих завдань. Зображуючи проект своєї особистості опитувані основну увагу звертають на зміни життєвої ситуації, які призведуть до розвитку особистості. Саморозвиток особистості у їхніх розповідях забезпечується позитивними впливами середовища, результатами усвідомлення особливостей та закономірностей різних взаємовідносин у соціальному середовищі та власними здатностями до змін. Реалізація соціально орієнтованого проекту сприяє змінам особистості у структурі її рис, вміннях, навичках, за допомогою яких людина успішно пристосовується до середовища.

Побудова особистісно орієнтованого проекту передбачає прийняття норм того середовища, на яке людина орієнтується і яке не обмежується безпосередніми її взаєминами. Пристосування до «більш широкого світу» зумовлює зміни у зовнішньому оточенні з метою приведення його у відповідність до своїх потреб. Особистісна орієнтованість самопроекту є також відбитком смислової адаптивної емансипації, але у більш широкому контексті життя людини та з акцентом на унікальні особистісні трансформації.

Будуючи особистісно орієнтований проект, юнаки та дівчата, як показало дослідження, на відміну від тих, хто будує соціально орієнтований проект, майже не враховують вплив найближчого оточення, а звертають увагу на свої можливості, здатності та бажання. Їх проект базується в основному на тих змінах, які відбулися за останні кілька років, а не у далекому минулому, як у осіб, які будуть соціально орієнтований проект, та характеризуються прагненням до постійного самовдосконалення. Минулі зміни особистості піддаються реінтерпретуванню, рефлексуванню; нерідко констатуються негативні особистісні

зміни, яких автори проекту намагаються усунути. Значна кількість особистісно орієнтованих проектів представлено у вигляді плану з послідовними чи одночасними завданнями.

Втім, чітка орієнтованість самопроекту (соціальна чи особистісна) при його реалізації може зробити особистість заручником поставлених до себе вимог, що не сприяють її зростанню. Здебільшого, особистість, переживаючи декілька соціальних ролей у різних сферах свого життя, має змішані види особистісних проектів: соціально-особистісної та особистісно-соціальної орієнтації. В їх змісті на перший план виносяться передбачувані образи себе з вирішенням завдань соціалізації і адаптації до очікуваних життєвих умов власних особистісних якостей, або історії розвитку своєї особистості у межах засвоєних культурних норм і зразків поведінки відповідно.

У проведеному дослідженні в осіб юнацького віку не зафіксовано жодного альтернативного проекту, втім близько 5 % опитаних зобразили проекти, які можна класифікувати особистісно-альтернативними.

Отже, саморозвиток особистості збалансовується процесами адаптації (прийняття соціальних норм, культурних цінностей, встановлених зразків людських взаємин, визначеної траєкторії розвитку особистості) та емансипування від соціокультурних лімітів, які мають неоднакове співвідношення в особистих проектах різних видів.

### Література:

1. Выготский Л.С. Проблема возраста / Лев Семенович Выготский // Собрание сочинений : В 6-ти т. – Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с. – С. 244-265.
2. Гусейнов А.Ш. Феномен эмансипации в контексте протестной активности личности // Человек. Сообщество. Управление. – 2013. – №1. – С. 86-99
3. Леонтьев Д.А. Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. – 2010. – Т. 5. – Вып. 3. – С. 120-140.
4. Фромм Э. Бегство от свободы: пер. с англ. Г. Швейник, Г. Новичкова. – М.: Академический проект, 2008. – 256 с.

5. Чепелева Н.В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н.В. Чепелевої. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Том 2, вип. 6. – С. 15-24.

6. Giorgi A. Whither Humanistic Psychology? // The Humanistic Psychologist. 1992. Vol. 20. № 2–3. P. 422–438.

**Зарецька О.О.**

*кандидат філологічних наук,  
провідний науковий співробітник  
Інститут психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України  
м.Київ, Україна*

## **СОЦІОКУЛЬТУРНІ ВИТОКИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ДИСКУРСУ САМОПРОЕКТУВАННЯ ДОРΟΣЛОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Одним з базових положень сучасного погляду на самопроєктування людини є теза про те, що саме соціокультурні концепти грають визначальну роль у формуванні та організації особистісного досвіду людини [1]. В цьому контексті доцільними здаються дослідження індивідуального дискурсу самопроєктування дорослої людини, його еволюцію протягом життя людини, шляхи і витоки його формування – відстеження того, за якими механізмами та технологіями у дорослої особи відбувається, за образним виразом Н. В. Чепелевої, розширення меж самого себе [2]. Саме з індивідуального дискурсу самопроєктування виростає «прототекст» особистості, що становить не тільки сукупність усіх текстів (у широкому значенні), але й сукупність усіх кодів, що лежать в основі «Я-тексту». Зауважимо, що вживаючи тут і далі терміни «прототекст», «протопроект», «текст-зразок», «текст-орієнтир», «плагіатор», «читач», «автор», ми спираємось на нормативну модель самопроєктування особистості, в парадигмі якої вони набули термінологічного значення [3].

Згідно з цією моделлю, самопроекування людини здійснюється шляхом реалізації дискурсивних практик, які передбачають створення власних дискурсивних проєктів, що і стає основою для становлення зрілої особистості, здатної вирішувати різні життєві задачі. Людина самовизначається і самопроекується у дискурсі, при цьому дискурс є не просто інструментом привласнення культури, але й могутнім інструментом побудови власного смислового простору. Можна вважати, що індивідуальний дискурс самопроекування – це джерело протопроєктів людини, пошуку і діагностики нею ресурсів для їх реалізації, тощо.

Соціокультурне середовище впливає як на смислове наповнення індивідуального дискурсу самопроекування, так і на текстове оформлення майбутнього чи потенційного проєкту. «Текст-зразок» і «текст-орієнтир» можуть просто «позичатись» з соціокультурного оточення; проте обов'язковим для «запуску» самопроекування є активна актуалізація для себе цих еталонів, тобто фактично «переписування», породження нового наративу на базі зразка. Як зазначає С. Ю. Рудницька [4], зафіксувати початок і кінець текстопородження особистістю неможливо. Саме текстуалізація задачі для себе робить можливою осмислену, довершену побудову як життєвого, так і особистісного самопроекту.

Провідною технологією самопроекування у дорослих є цільовий розвиток особистості в напрямку, що визначається потребами конкретного життєвого самопроекту, обраного особою для себе. Самопроекування в рамках життєвого проєкту полягає у свідомому чи несвідомому набутті певних індивідуальних якостей чи позбавленні від деяких небажаних рис особистості, тобто це тренінг певних необхідних для здійснення мети проєкту особистісних рис. Зауважимо, що це функціонально зумовлене самопроекування, більше характерне для першої половини життя дорослої людини, коли треба зайняти певне місце в житті. Таким життєвим проєктом може бути досягнення певного професійного рівня, входження у певну спільноту (професійну, суспільну, сімейну, тощо), забезпечення певних соціальних стосунків тощо. У межах таких

життєвих проєктів відбувається соціалізація, адаптація людини до соціального середовища, «натягування» на себе «прийняттого» життєвого чи особистісного проєкту.

У [2] виділено наступні види дискурсів, що впливають на формування базових культурно прийнятних особистісних і життєвих проєктів людини: освітній, літературний, фольклорний та казковий, сімейний, професійний, гендерний, політичний та релігійний дискурси. Н. В. Чепелева слідом за Й. Брокмейером і Р. Харре зазначає, що ми звикаємо до широкого репертуару сюжетних ліній, тобто врослаємо в культурний канон наративних моделей, і вважає це процесом наративної та дискурсивної «освіти» [2, с.20], яка часто скеровує молоду, ще не зрілу дорослу людину на вибір першого життєвого проєкту. Бажаний проєкт спочатку є наявним чужим взірцем, який здається привабливим і досяжним для даної особи, його треба привласнити. Це, безумовно, рівень «плагіатора», коли зовнішня схема, вироблена кимось, переноситься на себе і формує рух у напрямку адаптації її для свого життя. Можна вважати, що цим рухом і є самопроєктування на рівні опанування блоку «протопроект», коли в особі виникає «протозадача» опанувати смисли, з яких складається бажаний життєвий проєкт. Самопроєктування такого типу характерно для особистостей, схильних до некритичного ставлення до своїх наявних особистісних ресурсів, що може спричинити неуспіх цього самопроєкту; нездатних протистояти впливу найближчого оточення, залежних від нього (батьки порадили, сімейна традиція, друзі, за компанію, мода, вимоги тусовки, тощо). При такому виборі життєвого напрямку про реалізацію покликання особою не йдеться – воно ще не усвідомлене і не відчувається.

Рухом вперед до мети є наступний крок, який вже є наступною «протозадачею» для особистості – знаходження і опанування «прототексту», що відповідає вибраному протопроекту. Він так само є об'єктом «плагіату», плагіатор приміряє цю одяжину, і ось тут з'являються перші ознаки протиріччя, яке може стати рушійною силою подальших перетворень особистості. Протиріччя полягає у невідповідності смислового обсягу життєвого проєкту в уявленні суб'єкта і його

особистісного ресурсу. Чи освіти не вистачає, чи є суб'єктивно нездоланні організаційні перешкоди, чи особистісних якостей обмаль... Ця невідповідність робить неможливим перехід до наступних кроків у напрямку реалізації життєвого проекту.

Доки суб'єкт залишається на рівні «протозадач», нереалізований життєвий проект може жити в ньому у вигляді мрії, або марева про себе «іншого», або дратуючого відчуття нездійсненності, тощо. Справжньої роботи над вирішенням задач з самоздійснення людина не веде, це тільки гра зі смислами у себе «можливого» без виходу на конструктив, на рівні безплідних уявлень і безпідставних мрій. Для виправдання зупинки у розвитку, що її зріла доросла особа хоч і не артикулює для себе, але відчуває, вона підсвідомо підбирає виправдання, звинувачуючи обставини, оточуючих, час, виховання, особистісні риси – що завгодно.

Можливі різні варіанти продовження цього сценарію. Через певний час обставини життя можуть примусити людину подорослішати, і розгорнеться один з продуктивних сценаріїв розвитку особистості. Проте особа може так і залишитися на довгий час на рівні інфантильної покірливості «обставинам життя». Вона (часто це жінки молодого і середнього віку) і до подружжя, і до роботи, і до інших обставин життя ставиться за відомим російським прислів'ям «Стерпится – слюбится», навіть не шукаючи шляхів зміни обставин життя (робота, сім'я, тощо), що сприймаються як тягар, позбутися якого нема сил; незадоволення собою чи навпаки сприйняття себе як жертви може досягти критичних точок і з часом привести до драматичного розладу із собою, відповідного психічного стану, тощо.

У термінах моделі таку ситуацію можна інтерпретувати як життя поза технологіями саморозвитку. Проте вплив соціокультурного середовища на особу триває, і в якийсь момент життя якимось зразком натякне їй на необхідність повернути свій погляд на себе, в результаті чого може відбутися зрушення свідомості, коли людина помітить у собі свої проблеми, а набута дискурсивна практика підкаже їй відповіді. Проте звична і вже із-за цього комфортна позиція незадоволення життям може залишитися непорушною –

зміниться тільки самоусвідомлення, і відмова від самопроекування стане більш відрефлексованою.

Якщо ж особа готова для подальшої роботи над життєвим проектом, готова до усвідомлення й опанування завдань, які постають перед нею у зв'язку з цим, іде розширення власного особистого дискурсу – накопичення смислової бази для побудови власного наративу майбутнього життєвого проекту. Суб'єктом свідомо чи підсвідомо реалізується пошук «тексту-зразка» і «проекту-орієнтира» шляхом підключення різних джерел поповнення індивідуального дискурсу життєвого самопроекування в заданому напрямку [5]. Активно і вже достатньо свідомо працює блок «пошук ресурсів», який поряд з блоком «власний дискурс самопроекування» ми вважаємо необхідним ввести у функціональну модель самопроекування дорослої особистості. При цьому реалізується описана в моделі технологія інформаційного діалогу з соціокультурним середовищем, яке підживлює індивідуальний дискурс суб'єкта.

У ході цього людина починає розв'язувати «задачі на смисл» – через сито смислів, що складають смислове наповнення обраних «протопроекту» й «прототексту», «пропускається» і перетравлюється весь новий, вже цілеспрямовано отримуваний, досвід, в ході чого цей «скелет» починає обростати новими індивідуальними смислами, і на основі цього починає вибудовуватися вже певний власний «текст-наратив» як прообраз майбутнього, все більш можливого і більш реального, життєвого проекту. Це вже робота «читача», і «читає» такий читач самЕ життя навколо себе і, певною мірою, свій досвід. Зауважимо, що на цьому рівні вже запускаються і технології смислового діалогу, помітна й авторська позиція; емпіричні дані дають цьому підтвердження. Це хоч і якоюсь мірою вимушене ззовні, але усвідомлене самопроекування, в ході якого можуть запуститися і глибинні механізми самореалізації, коли самопроекування стане внутрішньою потребою особистості, необхідною складовою життя.

#### **Література:**

1. Самопроекування особистості у дискурсивному просторі : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 232 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/704560/> (дата звернення : 30.01.2019).
2. Особистість та її історія : колективна монографія / за ред. Н. В. Чепелевої, М. В. Папучі. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. – 538 с.
3. Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Нормативна модель самопроекування особистості / Наука і освіта, 2017. – № 11. – С. 105–113.
4. Рудницкая С.Ю. Прототекст как основа «Я» текста в нарративных практиках самопроектирования личности / Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2017. – Том. II: Психологічна герменевтика. – Випуск 10. – С. 21-38.
5. Зарецька О.О. Джерела індивідуального дискурсу самопроекування (за матеріалами опитування) / Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2017. – Том. II: Психологічна герменевтика. – Випуск 10. – С. 65-82.

**УДК 316.6**

**ORCID ID 0000-0003-3642-8159**

**Зубіашвілі І. К.**

*кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник  
лабораторії організаційної та  
соціальної психології  
Інститут психології імені Г. С. Костюка  
НАПН України  
м.Київ, Україна*

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ЕКОНОМІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ  
СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ**



Психолого-економічна адаптація підлітків не є новою проблемою в психології, але її дослідження стає особливо актуальним у наш час, в період трансформації суспільства. В процесі адаптації у представників соціальних груп виникають різні труднощі, які породжують деформацію міжособистісних взаємин, втрату традицій. Найбільші труднощі в пристосуванні до вимог складного економічного, політичного та духовного життя відчувають підлітки. Швидкі соціально-економічні і політичні зміни, що відбуваються в суспільстві, ведуть до змін стереотипів поведінки. У цій ситуації виникає необхідність адаптації до нової соціальної реальності, особливого значення набуває психологічна, внутрішня адаптація особистості як умова адаптації зовнішньої, соціальної. Ступінь адаптації до ринку, варіанти економічної поведінки відрізняються залежно від віку, статі, приналежності до соціальної верстви і професійної спільності, від особових якостей суб'єкта.

Проблема психолого-економічної адаптації особистості вивчається вітчизняними та зарубіжними авторами, але слід зазначити, що підліткова психолого-економічна адаптація досліджена меншою мірою. В соціальній психології соціально-психологічну адаптацію розглядають як взаємодію Г.Андреева, М. Мід, О.Никоненко, Т.Парсонс, Ж.Піаже та ін.; психологічні механізми адаптації аналізуються в працях Б.Алмазова, С.Іваненкова, О.Петровського, А.Реана та ін; адаптація до освітнього середовища вивчається Б.Ананьєвим, Т.Голубєвою, Т. Джагаєвою. Дослідженню проблеми психолого-економічної адаптації присвячені праці Г. Дилігенського, О. Дейнеки, Л. Корель, В.Крамнік, Л.Юрьєва.

Аналіз наукових праць дає змогу розглянути сутність монетарної соціалізації в перехідний період розвитку суспільства як економіко-психологічну адаптацію. Під цим розуміється адаптація суб'єкта монетарних відносин до фінансово-економічних умов, які змінюються, проявляються у бідності або матеріальному статку, тобто в соціально-економічному статусі і якості життя людини, в її очікуваннях та ставленнях до економічних реформ, ринку, грошей; вона пов'язана з системою цінностей, економічними мотивами, економічними нормами та інтересами.

Психолого-економічна адаптація – це не просто поведінкове «приспосовування», а активний внутрішньомотивований процес соціалізації, який означає можливість використання індивідом інтеріоризованих соціальних (зокрема, й монетарних) цінностей в певних соціально-економічних ситуаціях для реалізації своїх цілей і прагнень. Психолого-економічна адаптація і економічна соціалізація – це сторони єдиного процесу життєдіяльності людини, в якому безперервно і циклічно встановлюється відповідність між об'єктивними обставинами і її потребами та можливостями. Така точка зору дозволяє визначити рівень соціалізації особистості її соціальною адаптованістю.

Діти і підлітки, представники юнацтва найлегше адаптуються до умов суспільної кризи, у тому числі і економічної, оскільки це покоління виросло в перехідний період. Поява нових ідеалів у суспільстві (наприклад, фінансова успішність) обумовлює швидкі зміни в системі їх цінностей. Вони прагматичні, самостійні і орієнтовані на успіх.

Г.Дилігенський описує три типи адаптивних реакцій особистості. Особистість, яка має схильність до реакцій першого типу, демонструє низький рівень адаптації, її психологічними характеристиками є пасивність, терпіння, тривожність. Особистості, яким притаманні реакції другого типу, відрізняються активною практичною адаптацією, яка має прояв у прагненні до заробітків, покращення свого рівня життя, але разом з тим їм притаманне відчуття ненадійності свого існування. Особистості, реакції яких відносяться до третього типу, орієнтовані на максимальний економічний та соціальний успіх, такі реакції характерні для підприємців, політиків, журналістів та інших активних категорій населення.

**Висновки.** Отже, проблема психолого-економічної адаптації підлітків є актуальною для сучасної психологічної науки. Нині особливо потрібні спеціальні програми, що забезпечують ефективну адаптацію сучасних підлітків до мінливих соціально-економічних умов суспільства. Потрібні нові методи роботи, які сприяють формуванню адаптивної реакції, орієнтованої на максимальний економічний та соціальний успіх, що дозволить учням активно самостверджуватися в економічному просторі.

**Перспективним напрямом дослідження є визначення типових форм психолого-економічної адаптації сучасних підлітків.**

**Література:**

1. Дилигенский Г. Г. Социально-политическая психология : учеб. пособие. М. : Наука, 1994. 304с.
2. Дейнека О. С. Экономическая психология (статус, развитие, образовательные перспективы) // Национальный психологический журнал, 2006, ноябрь. С. 110-114.
3. Зотова О. И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности. М. : Наука, 2995. 243с.

**Карабасва І.І.**

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН  
м.Київ,України*

**РОЗВИТОК РОЗУМІННЯ СПРАВЕДЛИВОСТІ ЯК  
ЗАПОРУКА АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКА ДО СУЧАСНОГО  
СОЦІОПРОСТОРУ**

Справедливе ставлення до іншої людини (дитини, дорослого), закладаються досить рано, ще в дошкільному віці. Психологи та педагоги підкреслюють виключне значення рівня сформованості справедливого ставлення до оточення у шестирічних дітей для вирішення проблеми адаптації дошкільників до сучасного соціокультурного середовища.

Якщо в сенситивний період не розвинути моральні якості особистості, тоді на більш пізній стадії розвитку виникає ситуація, яка потребує зовнішніх умов для соціальної адаптації. Почуття справедливості народжується в душі дитини в сенситивний період одночасно з розумінням зв'язків між діями та потребами дітей. Почуття справедливості не є вродженим, але вкорінюється в душі людини та її розвиток можна відзначати, спостерігаючи за розвитком дитини.

Справедливість, як її традиційно розуміють вдома, в дитячому садку, в школі може розглядатися як «розподільча справедливість», все для всіх повинно бути однаковим (речі,

увага, ставлення, заохочення, покарання тощо). Ніхто не повинен виділятися, несправедливість відчувається тоді, коли до однієї дитини ставляться інакше, ніж до іншої. Таке ставлення створює у шестирічок уяву про те, що є «правильним», а що «неправильним». Справедливість, пов'язана з зовнішніми речами, й справедливість, яка виникає в душі людини, – це дві різні речі. Друга – це внутрішнє утворення, на формування якого слід звертати особливу увагу. Це моральне питання яке потребує серйозного розвитку в дошкільному віці. На які три моменти необхідно звертати увагу:

1) потребу дитини вийти за рамки звичного кола сім'ї та ЗДО;

2) значний інтелектуальний розвиток;

3) побудова моральності в людській душі.

Дітям старшого дошкільного віку дуже важливо виходити за межі звичного кола спілкування (наприклад сімейного). Те, що малюки старшого дошкільного віку відвідують ЗДО дуже важливо для цього віку, тому що це дає можливість більш широкого кола соціальних стосунків і встановлення певних моральних принципів. В ЗДО діти об'єднуються навкруги цих моральних принципів, які ними приймаються. Одні з них стосуються того, що треба допомагати молодшим, поважати старших, інші полягають в тому, що всі беруть обов'язок не робити певних речей. Це дає певне відчуття моральної відповідальності. Це стартова відправка для певного рівня моральної поведінки дітей старшого дошкільного віку. Так малюк шостого року життя в устремлінні здійснити добрі діла може бути й неуспішним, але у нього є внутрішнє почуття, що він зробив щось недобре, негарне, те що не є добром.

Одним з головних проявів порушення почуття справедливості є моральні емоції. Якщо ми, маючи почуття справедливості, комусь завдали збитків або порушили його права, то ми будемо почувати себе винними й готовими бути покараними, засудженими, готовими відшкодувати збитки. До почуття провини в дітей ведуть природні установки любові й довіри до тих хто має владу (батьків, родичів, педагогів, інших дорослих), коли дитина порушує адресовані їй установки.

Відсутність цього морального почуття є свідченням відсутності природного зв'язку між дитиною й дорослим. Також при невиконанні обов'язків, які визнаються групою виникає почуття провини, яке обумовлюється установками дружби й взаємодовіри. Відсутність почуття провини передбачає й відсутність прив'язаності дитини до членів дитячого колективу, відсутність дружніх стосунків дитини з іншими шестирічками, взаємодовіри дитини з дорослими та однолітками, які лежать в основі почуття справедливості.

**Звернення до почуття справедливості** – метод педагогічного впливу, який спирається на притаманне людям устремління до чесності, дружби, товариськості, рівноправ'я. Почуття справедливості дозволяє дітям самим регулювати взаємовідносини з дорослим, в колективі однолітків та з оточуючим світом взагалі.

Звернімо увагу на певні фактори, врахування яких є необхідним при оптимізації змісту й методики виховання у старших дошкільників справедливості у відносинах з дорослими людьми та однолітками.

Одним з таких факторів є інтегративний характер справедливості. Її суть виражається трьома основними елементами: міра відплати, міра вимоги, правомірність оцінки, які виступають як функції справедливості. У змісті справедливого ставлення між дорослим і дитиною, дитиною й дитиною вони представлені як право, обов'язок та оцінка. Реалізація функцій забезпечується дією таких рис справедливості як доброзичливість, об'єктивність, безкорисливість, самокритичність, безпристрасність, правдивість. Завдяки цим рисам справедливість зберігає свій гуманний характер.

Як і будь-яке ставлення, справедливе ставлення у відносинах дитина – дорослий, дитина – дитина має структуру, яка складається з трьох компонентів: когнітивного, афективного (емоційного), діяльнісного (поведінкового).

Когнітивний компонент включає розуміння справедливості як доброзичливого, чесного, об'єктивного ставлення між дорослим і дитиною, дитиною і дитиною яке передбачає

визнання їх рівноправності й правильну оцінку на основі загальних для всіх критеріїв: уявлення про себе, як справедливої людини, засвоєння критеріїв оцінки усіх основних видів діяльності. Розуміння добра та зла (правильного, не правильного) у стосунках дорослий – дитина це знання про правила доброзичливого спілкування з дорослими.

Афективний компонент справедливого ставлення старших дошкільників до інших представлений самостійними емоційно-позитивними проявами, зокрема, поваги до дорослого як до особистості, бажанням позитивно сприймати інформацію про правила поведінки з дорослими, адекватним ставленням до правильної оцінки дорослого.

Діяльнісний (поведінковий) компонент являє собою прояв у поведінці певних рис справедливості у відношеннях з іншими: доброзичливості, безкорисливості, самокритичності, об'єктивності тощо. Самостійного дотримання правил доброзичливого спілкування з дорослим та дітьми не залежно від ситуації.

Іншими словами когнітивний компонент це те, що дитина знає, афективний (емоційний) – як вона ставиться (подобається – не подобається), а діяльнісний (поведінковий) – як вона поводить себе, коли знає про це і має своє ставлення до цього. Отже, нас цікавить, що дитина знає про правильне й неправильне у відношеннях з дорослим та дитиною, як вона ставиться до оцінки дій дорослого, до інформації про правила поведінки, та як вона поводить себе з дорослим та однолітками у реальній ситуації.

#### **Література:**

1. Бех І. Д. Справедливість-несправедливість у міжособистісних взаєминах / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 6 – 14.
2. Тлумачний словник-довідник моральних та духовних понять і термінів: навч. посіб. / Уклад. О. А. Біда, Н. В. Орлова, Л. І. Прокопенко, Ю. В. Тимошенко; За ред. Л. І. Прокопенко. – Черкаси: Вид. від УНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. – 244 с.

**Князєв В.М.**

*аспірант*

*Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості  
м. Київ, Україна*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СДУГ**

На фоні збільшення у всьому світі кількості дітей з тими чи іншими вадами розвитку, все більшу необхідність набуває виявлення чинників, що призводять до дестабілізації психічного розвитку дитини, та чинників, що будуть сприяти оптимізації онтогенезу дитини. Зокрема актуальним є виявлення тих патогенних чинників, що погіршують здатність до соціальної адаптації у дітей із синдромом гіперактивності та дефіциту уваги. Імпульсивна поведінка, розсіяна увага, рухова разгальмованість, симптоми, що є характерними для дітей із СДУГ, проявляють себе у складнощях навчання, погіршенні взаємодії із однолітками та дорослими, формуванні девіантної поведінки.

Досить часто діти із СДУГ не можуть встановити контакту з однолітками, що у подальшому призводить до їх соціальної ізоляції вже у підлітковому віці. Так, за оцінками більш ніж 50% молодих людей із СДУГ ігноруються однолітками (Hoza et al. 2005b). Складнощі із становленням соціальних контактів, пов'язані із імпульсивністю та руховою разгальмованістю призводять до виникнення у дітей із СДУГ негативних компенсаторних стратегій у вигляді вербальної та фізичної агресії, ігнорування соціально встановлених форм поведінки. У якості фактору, що може стабілізувати стан дитини та зменшити кількість негативних поведінкових проявів можуть виступати особливості дитяче-батьківських відносин. Однак, згідно із статистичними даними ГО «Київський інститут раціонально-інтуїтивної психотерапії «Я», більш ніж 60% батьків, що виховують дітей із СДУГ, переважно використовують методики покарання та демонструють низький рівень розуміння індивідуальних особливостей своєї дитини.

**Об'єкт дослідження:** особливості дитяче-батьківських взаємовідносин

**Предмет:** взаємозв'язок між проявами симптоматики СДУГ із особливостями взаємодії між батьками та дітьми

**Мета:** зробити теоретичний аналіз соціально-психологічних чинників СДУГ та особливостей їх впливу на стан дитини

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю розглядається вітчизняними та зарубіжними спеціалістами, як розлад нервової розвитку зі складною симптоматикою, що проявляє себе у дошкільному віці та здебільшого зберігається й у дорослому віці. Останні дослідження, проведені американськими спеціалістами, оцінюють поширеність СДУГ у всьому світі серед дітей та підлітків у 7%, що є значним збільшенням в порівнянні із даними десятирічної давності.

Дослідження СДУГ беруть свій початок у ХІХ сторіччі. У 1845 році німецький лікар Н. Hoffmann зробив опис вкрай непосидючого хлопчика, якому дав прізвисько «непосида Філ». Наприкінці ХІХ віку у якості основного чинника такої симптоматики розглядали погане виховання. Однак G.F. Still (1902) вказав на можливі біологічні основи гіперактивності.

Сучасні дослідження вказують на неоднорідність СДУГ по патогенним чинникам та механізмам розвитку. При цьому багато дослідників вказують на мультифакторну природу СДУГ, то вказують на необхідність бути готовим до наявності декількох патогенних чинників, що призвели до виникнення дефіциту уваги та гіперактивності у дитини.

Останні дослідження етіології синдрому дефіциту уваги та гіперактивності вказують на те, що у 60-90% випадків вони опосередковані генетичними чинниками (Faraone SV, Perlis RH, Doyle AE, Wood AC, Neale MC, Hawi Z, Cummins TD, Tong J).

Ще одною вагомою групою факторів розвитку СДУГ виступають фактори перинатальні. О.Б. Пальчик (2013) систематизує їх наступним чином:

1. Фактори вагітності, асоційовані із розвитком СДУГ: недоношеність, тяжкі простудні захворювання, кровотеча та ін.



2. Фактори родів, асоційовані із розвитком СДУГ: передчасні пологи, кесареве січення, тривалість II періоду пологів та ін.

3. Фактори навороженого, асоційовані із розвитком СДУГ: стать дитини (чоловіча), низька маса тіла при народженні, затримка внутрішньоутробного розвитку, судоми та ін.

4. Соціальні фактори, асоційовані із розвитком СДУГ: юний вік матері, низьке соціальне положення сім'ї, сімейні проблеми. Остання група представляє особливу цікавість для психологів.

Дослідження проведені низкою авторів вказують на наявність взаємозв'язку між патологічними соціальними впливами на формування патологічної симптоматики, характерної для СДУГ.

Дослідження у галузі нейропсихології вказують на характерну для дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності функціональну несформованість вищих центрів довільної регуляції (третій функціональний блок), порушення моторної функції та міжпівкульної взаємодії, зниження загального енергетичного тону мозку та дисбаланс процесів активації/діактивації у нервовій системі (А.Р. Лурія, Сиротюк А.Л., А.С.Семенович). Останнє зокрема виділяється сучасними нейропсихологами у якості первинного порушення розвитку у дітей із СДУГ, що призводить до формування вторинних та третинних порушень в онтогенезі

Важливим виявляється аналіз особливостей взаємодії біологічних факторів розвитку СДУГ та факторів середовища. Зокрема Halperin та Schulz (2006, 2012) вказують що розвиток фенотипу у дітей із патологічною симптоматикою значною мірою визначається постнатальними факторами, які продовжують впливати на розвиток нервової системи.

До останніх відносяться психологічні та соціальні фактори. Зокрема вплив негативних внутрішньосімейних факторів було виявлено у 63 % випадків під час обстеження дітей із СДУГ (Заваденко Н.Н., 1998). До таких факторів відносять: невідповідність батьків до сімейного життя, сімейні конфлікти, упереджене ставлення до дитини, низький соціально-економічний статус сім'ї, важкі умови проживання, фізичні методи виховання (Г.А. Суслова, 2001)

Безумовний інтерес для спеціалістів представляють дослідження впливу батьківської поведінки на особливості проявів СДУГ у дітей ([Amori Yee Mikami, Allison Jack, Christina C. Emeh](#) and [Haley F. Stephens](#)). Це дослідження вказує на принципову можливість впливу батьків на стан дітей із СДУГ. Інше дослідження вказує на те, що залучення батьків до процесу розвитку соціальних навиків у дітей із СДУГ може значно підвищити ефективність цього процесу ([Frankel et al. 1997](#) ; [Piffner and McBurnett 1997](#)).

**Висновки.** На актуальність даної теми викликана мультифакторністю проявів СДУГ у дитячому віці та не до кінця виявленими особливостями, як негативних, так і позитивних, впливів соціального середовища на прояви патологічної симптоматики. Серед важливих чинників виникнення можна віднести: генетичні, перинатальні, соціально-психологічні.

Необхідність більш детального дослідження у цій галузі також видається важливою у зв'язку із зростанням кількості дітей із СДУГ та необхідністю розробки комплексної програми супроводу сімей.

### Література:

1. Семенович А.С. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002, 232 с.
2. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М., 2002, 288 с.
3. Лекции по неврологии развития/А.Б. Пальчик . – 2-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2013. – 386 с.: ил.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 2003, 384 с.
5. Mikami AY, Hinshaw SP, Emeh CC, Stephens HF. J Abnorm Child Psychol. 2010 Aug; 38(6): 721–736.
6. Faraone SV, Perlis RH, Doyle AE, et al. Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. Biol Psychiatry. 2005;57:1313–23.
7. Frankel F, Myatt R, Cantwell DP, Feinberg D. Parent-assisted transfer of children's social skills training: effects on children with and without attention-deficit hyperactivity disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 1997;36:1056–1064.

8. Halperin JM, Healey DM. The influences of environmental enrichment, cognitive enhancement, and physical exercise on brain development: Can we alter the developmental trajectory of ADHD? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2011;35:621–634. doi: 10.1016/j.neubiorev.2010.07.006.

9. Hawi Z, Cummins TD, Tong J, et al. The molecular genetic architecture of attention deficit hyperactivity disorder. *Mol Psychiatry*. 2015;20:289–97.

10. Hoza B, Gerdes AC, Mrug S, Hinshaw SP, Bukowski WM, Gold JA, et al. Peer-assessed outcomes in the multimodal treatment study of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2005;34:74–86.

11. Wood AC, Neale MC. Twin studies and their implications for molecular genetic studies: endophenotypes integrate quantitative and molecular genetics in ADHD research. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2010;49:874–83.

**Лавренко О.В.**

*кандидат філософських наук, доцент,  
провідний науковий співробітник лабораторії  
організаційної та соціальної психології  
Інститут психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України  
м. Київ, Україна*

## **МОРАЛЬНИЙ СТРИЖЕНЬ ЕКОНОМІЧНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН**

**Актуальність дослідження.** В Законі України «Про вищу освіту» підкреслюється, що одним із основних завдань закладу вищої освіти є утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах [1]. На етапі становлення нових ринкових та соціальних змін у суспільстві, розвитку процесів демократизації та гуманізації соціального середовища все більшу роль у самовизначенні особистості відіграє духовно-моральний фактор.

**Постановка проблеми.** Студентська молодь – це майбутнє нашої держави, а тому від забезпечення стартових умов її діяльності, від її здатності самоорганізуватися, економічно самовизначитися залежить подальший розвиток нинішнього суспільства, а також майбутніх поколінь. Самовизначення може набувати різних форм в залежності від соціальної сфери, в якій воно здійснюється.

**Виклад основного матеріалу та результатів дослідження.** Економічне самовизначення особистості можна розглядати як процес усвідомлення, осмислення і реалізації особистістю своєї позиції в просторі економічних відносин, конституюваного розвитком уявлень про себе як активного суб'єкта економіки, ставлення до себе у цьому статусі та відповідних мотивів, інтересів, стратегій економічної поведінки, узгоджених з економічними цінностями та моральними нормами.

Особливої ваги в економічному самовизначенні набуває моральний стрижень студентської молоді, як його значний чинник, завдяки чому відбувається процес поетапного включення молоді в усі сфери життя суспільства, досягнення відносної рівноваги в соціальній структурі суспільства та усвідомлення своєї приналежності до певних соціальних груп із закріпленими в них соціальними статусами та ролями.

Дослідження останніх років відзначають нові акценти в самовизначенні української молоді. Так, результатами Всеукраїнського опитування «Молодь України 2017», здійсненого Центром «Нова Європа» та Фондом ім. Фрідріха Еберта спільно з соціологічною компанією GfK Ukraine, відзначається, що молодь разом із середнім класом та мешканцями великих міст найбільше тяжіє до цінностей самовираження, а отже є потенційним агентом змін. Українське молоде покоління близьке до своїх однолітків у європейських країнах, орієнтуючись на такі постмодерністські цінності, як самостійність та самореалізація. Але лише для кожного четвертого з опитуваних пріоритетом було багатство. 78% опитаних вважають важливим і дуже важливим стати або бути багатими. Ці дані підтверджують висновок про те, що освіта, на

думку української молоді, не є єдиною запорукою успішної кар'єри та заможності.

Економічний добробут відзначив майже кожен третій респондент. Економічні міркування для молоді виявилися також дуже важливими при виборі роботи. Серед факторів, що їх молоді українці вважають найважливішими при виборі роботи, на першому місці – дохід (96% вважають це важливим); останні місця займають такі чинники, як можливість зробити щось цінне для суспільства [2, с. 77-105].

Сучасні події в нашій країні підносять роль прагматичних досягнень зростаючої особистості та одночасно нівелюють роль її морально-духовних потенціалів. Це сприяє розвитку індиферентного ставлення молодих людей до дотримання етичних норм і принципів, вироблених людством. При цьому помітною стає деформація системи цінностей молоді особистості, активізуються егоїстичні прагнення в ієрархії цінностей, спостерігається нерозвиненість моральних почуттів, відсутність патернів поведінки, пов'язаних з моральним вибором. Усе це призводить до бездуховності та росту делінквентних форм поведінки серед молодого покоління.

Первинне економічне самовизначення особистості відбувається в сім'ї як важливому соціальному інституті, що впливає на усі форми самовизначення. Вплив сім'ї відбувається за такими напрямками: а) соціальний економічний статус батьківської сім'ї задає вихідні умови для економічного самовизначення дітей (освітній рівень батьків, їх соціально-економічні позиції тощо); б) спадковість праці, економічної активності від батьків до дітей (сімейні традиції); в) батьки формують і впливають на ціннісні орієнтації моральність дітей щодо ставлення до економічної діяльності, поведінки.

В системі вищої освіти економічне самовизначення особистості набуває подальшого розвитку і нових акцентів та йде паралельно з професійним самовизначенням. Внутрішнім стрижнем цього процесу є самосвідомість особистості, її подальше формування і розвиток Я-концепції, яка складається з декількох компонентів: когнітивного (знання про себе, свої особливості, здатності, спроможності); афективний (емоційно

зафарбовані образи Я: подобається – не подобається, приваблює – відштовхує); поведінковий (реальний успіх – неуспіх, моральнісна ціна економічного успіху).

**Висновки.** Отже, внаслідок економічного самовизначення особистість студентського віку поступово стає самооцінювальним, саморегульованим суб'єктом, готовим функціонувати в системі суспільних відносин, який володіє економічною культурою та економічним мисленням, і повинен: а) вміти адекватно оцінювати процеси, що відбуваються в економічному житті та орієнтуватися в ньому; б) вміти оцінювати державну політику; в) вміти обґрунтовувати технічні рішення з точки зору їх економічної ефективності та морального аспекту; г) вміти економічно грамотно організувати свою справу та свій побут; д) не спокушатися на сумнівні оборудки, на принади конс'юмеризму; е) володіти знаннями та раціональною оцінкою моральної регуляції економічного життя особистості та суспільства; ж) мати чіткі уявлення про етичні якості економічно успішної людини; з) володіти власною стратегією усвідомленої економічної діяльності, поведінки, вчинків, які ґрунтуються на моральних засадах.

### Література:

1. Закон України «Про вищу освіту». Редакція від 01.01.2019 //Режим доступу: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/page1>

2. Українське «покоління Z»: цінності та орієнтири – Результати загальнонаціонального опитування – К., 2017 . – С. 77-105. – Режим доступу:

*[neweurope.org.ua/.../ukrayinske-pokolinnya-z-tsinnosti-ta-oriyentyryj](http://neweurope.org.ua/.../ukrayinske-pokolinnya-z-tsinnosti-ta-oriyentyryj)*

**Латиш Н.М.**

кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості  
Інститут психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України

**ПРОЯВИ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНСТРУКТИВНІЙ ТВОРЧОСТІ**

Здійснені останнім часом дослідження звертають увагу на той факт, що сучасні умови праці характеризуються насиченістю складних ситуацій, наявністю різного роду несподіванок, що потребує від суб'єкта вміння приймати важливі рішення в умовах як надзвичайно інтенсивного потоку інформації, так і в умовах її недостатності, впливу цілого ряду ускладнюючих факторів. Тому важливим стає оволодіння такими мисленевими прийомами, які забезпечили б подолання різного роду ускладнень та несприятливих впливів, а отже, оволодіння творчими мисленевими прийомами. Як зазначає В. О. Моляко, щоб оволодіти вершинами творчості, необхідно здійснити і попередню підготовку – розвивати якості пам'яті, сприйняття, уяви, мислення, тобто треба бути досить підготовленим інтелектуально [1].

В концепції розвитку творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу, розробленої В.О.Моляко, вчений зазначає, що важливим засобом цілеспрямованого впливу на мисленеві здібності є систематичне розв'язування різноманітних творчих задач. При цьому варто дозувати, повторювати, модифікувати творчі завдання, враховуючи рівень розвитку дітей.

Проблема дитячої творчості, природи її виникнення та розвитку протягом тривалого часу є предметом досліджень багатьох учених. Існує низка досліджень, здійснених відомими вітчизняними та зарубіжними психологами, присвячених проблемам творчої діяльності (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Л. Б. Єрмолаєва-Томина, В. Т. Кудрявцев, О. І. Кульчицька, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Н. Ф. Тализіна та ін.), в яких зазначається, що творчі здібності яскраво проявляються вже в дитячому віці, а розвиток творчої особистості відбувається саме в процесі творчої діяльності індивіда.

Л. С. Виготський наголошує на необхідності розвитку уяви, досвіду, системи знань, умінь, навичок, як важливого підґрунтя для розвитку творчих здібностей особистості. Вчений зазначає, що для реалізації творчої діяльності в дитячому віці необхідною основою є набутий досвід дитини. Чим більше дитина бачила,

чула та пережила, чим більше вона знає та засвоїла, чим більшою кількістю елементів вона володіє, тим більш значущою та продуктивною при інших рівних умовах буде її діяльність.

До основних передумов розвитку творчих здібностей дітей Г. С. Костюк також відносить систему знань, умінь, навичок, акцентуючи увагу на тому, що головними шляхами розвитку здібностей дитини є навчання і праця.

Відзначаючи роль навчання у розвитку здібностей, В. О. Сухомлинський зазначав, що для успішного виконання діяльності необхідні не тільки знання, але й навички (письма, малювання, ліплення, множення та ін.). Навички забезпечують творчий, усвідомлюваний процес виконання діяльності в цілому. Чим більшу кількість навичок, як автоматизованих дій, опанував учень, тим він має більше можливостей, щоб свою свідомість спрямувати на змістовну учбову діяльність.

На важливу роль сприймання та уяви у регуляції та розвитку творчого мислення дітей вказує Л. Б. Єрмолаєва-Томіна. Вона притримується думки, що необхідно дітей вчити сприймати навколишній світ, виховувати спостережливість, тобто орієнтувати дітей на активне сприймання інформації. Розвинена уява ж забезпечує вміння бачити та ставити проблеми, можливість розглядати предмети та явища в різних контекстах, зв'язках і відношеннях, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних ситуацій.

Отже, розглядаючи проблему формування творчо розвиненої особистості, готової до виконання певної діяльності (учбової, професійної) науковцями відзначається роль знань, умінь, навичок, систематичне включення творчого компонента в процес учбової діяльності, яка є провідною в молодшому шкільному віці, адже привнесення саме творчого компонента в навчальний процес активізує в учнів даного віку мотиваційний, мисленнєвий компонент, сприяє виникненню інтересу до виконуваної діяльності, забезпечує реалізацію їх творчого потенціалу, що, в свою чергу, забезпечує ефективне засвоєння навчального матеріалу.

Враховуючи те, що конструювання є важливим засобом розвитку творчих здібностей дітей, водночас є основою, на якій



будується розвиток творчої особистості. Конструювання відноситься до продуктивної дитячої діяльності, створення конструкції, як продукту діяльності, тісно пов'язано з розвитком процесів пізнання (сприймання, наочно-дієвого та наочно-образного мислення) і є ефективним засобом психічного розвитку дітей.

В ході навчання дітей конструювати варто поєднувати завдання, які б сприяли формуванню предметних, ігрових дій, в ході яких відбувається ознайомлення з структурною, функціональною стороною предметного світу. Навчання спостережливості, споглядання, вивчення предмета, його аналіз, прогнозування майбутнього результату спрямовані на формування у дитини основ продуктивної конструкторської діяльності.

Творчість завжди пов'язана з внесенням в діяльність елементів нового, зі створенням суб'єктивного нового продукту діяльності, проте важливим елементом розвитку творчих здібностей є наявність певних знань, орієнтирів і т.п. Тому вагоме значення у розвитку конструктивної діяльності молодших школярів мають такі прийоми навчання як зразок, визначення та наочна демонстрація прийомів побудови і т.п. Розв'язання учнями творчих задач на конструювання є ефективним засобом розвитку творчого мислення та підготовки до творчого конструювання.

Для успішного формування творчих конструктивних здібностей дітей необхідним є виховання інтересу до конструкторської діяльності, яке нерозривно пов'язане з формуванням розуміння дітьми функціональності предметів. Щоб побудувати конструкцію предмета, потрібно не тільки добре уявити те, навіщо цей предмет потрібен, як він діє, але й знати, для чого потрібна у ньому кожна частина, кожна деталь. Тобто, щоб відтворити цілісний конструкторський образ предмета, дитина повинна вміти сприймати ознаки та властивості, які є суттєвими з точки зору конструкторських особливостей цього предмета. Це стосується сприймання форми, пропорцій, просторового розміщення елементів, що складають ціле. Необхідно розуміти це тому, що будова, форма,

розміщення майже завжди визначаються функцією, яку виконує предмет і кожна його частина в структурі цілого [2].

Перспективним, як ми вже неодноразово зазначали, у вивченні процесів мисленнєвої творчої діяльності та оптимізації творчого процесу, є стратегіальний підхід (В. О. Моляко) [1]. Даний підхід ефективно реалізовано також іншими науковцями в різних видах творчої діяльності та на різних вікових рівнях як для вивчення специфіки творчої діяльності, так і для оптимізації творчого процесу, починаючи з дошкільного віку та закінчуючи дослідженнями творчої діяльності професійних працівників [2; 3].

Творчий тренінг за системою КАРУС може використовуватись як ефективний засіб стимулювання творчого мислення, що є особливо значущим для нашого дослідження. Ми вважаємо, формування конструктивного задуму, починаючи від виникнення первинної ідеї та закінчуючи матеріалізацією задуму, детермінована стратегіальними мисленнєвими діями та відіграє провідну, вирішальну роль у створенні конструкції. Таким чином, у нашому дослідженні, відповідно до специфіки конструктивної діяльності, обумовленої віковими особливостями (молодший шкільний вік), стратегіальні тенденції – провідні мисленнєві дії учня, спрямовані на аналіз умови задачі, формування та реалізацію конструктивного задуму суб'єктом. Тобто, можна сказати, що в процесі роботи над конструкцією дитина застосовує певну мисленнєву стратегіальну тенденцію. Ми вирішили запропонувати розв'язування задач на конструювання, які безпосередньо спрямовують творчу діяльність на аналогізування, комбінування та реконструювання. У стислому виді стратегіальні тенденції можна охарактеризувати наступним чином:

*стратегіальна тенденція аналогізування* – визначається як мисленнєві дії, що пов'язані з пошуком різного роду схожості. Це побудова конструкції, коли форми виступають аналогами як структур (створення конструкції, аналогічної за структурою) так і побудова конструкції, коли форми стають динамічними орієнтирами (створення аналога за функціональними ознаками);

*стратегіальна тенденція комбінування* – визначається нами як використання та поєднання структурних і

функціональних ознак різноманітних об'єктів та механізмів для побудови нової конструкції. Це може бути у найпростішому варіанті об'єднання елементів конструктора або поєднання декількох конструкцій єдиною ідеєю;

*стратегіальна тенденція реконструювання* – це побудова конструкції з акцентом зробити щось незвичне, неіснуюче, чи зробити навпаки. Це побудова конструкції незвичної форми із незвичними функціональними можливостями.

Для реалізації практичної мети нашого дослідження та оптимізації стимулювання конструктивної діяльності ми використали розроблений нами комплекс розвивальних вправ «Творче конструювання», який включає теоретичну та практичну частину. Теоретична частина полягає в ознайомленні із сутністю аналогізування, комбінування, реконструювання. Для більш ефективного розуміння того, як проявляються означені мисленнєві дії в процесі творчої діяльності, учням пропонуються наочні зображення із використанням відповідних стратегіальних тенденцій. Практична частина передбачає розв'язування учнями задач на аналогізування, комбінування, реконструювання. Враховуючи вік учнів, деякі завдання проводяться в ігровій формі, що викликає у них живий інтерес до діяльності, сприяє розвитку уяви та активізації фантазії. Також використовуються підказки, орієнтовні запитання, ілюстрації.

Зупинимось докладніше на самій процедурі занять з оптимізації конструктивної діяльності учнів даного віку.

Як вже зазначалось вище, комплекс розвивальних творчих вправ включає в себе три серії завдань: задачі на комбінування, аналогізування та реконструювання. Перед тим, як учні приступлять до розв'язування творчих завдань, з ними необхідно провести бесіду, в ході якої пояснити сутність певної стратегії, продемонструвати застосування стратегії на конкретному прикладі. Далі учні самостійно в усній формі наводять приклади використання відповідної стратегіальної дії. Після цього учні приступають до розв'язування запропонованих завдань.

Як свідчить дослідження, комплекс розвивальних вправ «Творче конструювання», що включає завдання на аналогізування, комбінування і реконструювання сприяє

розвитку фантазування, уяви, більш ґрунтовному структурно-функціональному аналізу елементів конструктора, формуванню цілеспрямованих дій у процесі формування конструктивного задуму та розвитку конструктивного мислення учнів молодшого шкільного віку в цілому. Систематичне розв'язування творчих завдань з урахуванням певних мисленнєвих тенденцій та певних ускладнюючих умов дасть можливість учням молодшого шкільного віку підготуватися до творчої діяльності та до професійної творчої діяльності.

### **Література:**

1. Моляко В. О. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К., 2015. – 144 с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.
2. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.
3. Творча діяльність в ускладнених умовах / [Моляко В.О., Коваленко А.Б., Семиченко В.А., Третяк Т.М. та ін.]; за загальною ред. В.О.Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 308 с.

**УДК 159.922.2:004.77–053.6**

**Максим О.В.**

*науковий співробітник лабораторії соціально  
дезадаптованих неповнолітніх  
Інститут психології імені Г.С.Костюка  
НАПН України  
м.Київ, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ІНТЕРНЕТ- ЗАЛЕЖНИХ ПІДЛІТКІВ**

В наш час в умовах великого потоку інформації, невизначеності і транзитивності відбуваються зміни пристосування і адаптації людини до світу. Інтернет-простір стає активним і безпосереднім чинником, що бере участь в розвитку і формуванні особи. Блага цивілізації дозволяє людині

відчувати себе «всемогутнім», але одночасно сприяють втягуванню в патологічні захоплення, яких не було в «доцифровую» епоху. Інтернет-залежність як одна з форм девіантної поведінки сьогодні все більше і більше турбує батьків, педагогів, соціальні служби та громадськість, і найменше турбує самих підлітків.

«Інтернет-залежність» ( «Internet Addiction Disorder») як термін наукового дискурсу був введений в 1995 році психіатром А. Голдбергом і психологом К. Янг та визначався як «подобу алкогольної або наркотичної залежності, поведінка зі зниженим рівнем самоконтролю, що загрожує витіснити нормальне життя» [2]. Термін "залежність" (addiction) був запозичений з лексикона психіатрів для полегшення ідентифікації проблеми Інтернету шляхом асоціації її з характерними соціальними і психологічними проблемами. Проблема залежності від Інтернету, комп'ютера, гаджетів розглядається сьогодні психологами та педагогами як одна форм девіантної та адиктивної поведінки. Фахівці стурбовані потоком фактів, де підлітки стають «героями» сцен насильства, розправи з однокласниками, які потім самі викладають їх до мережі. З девіантною поведінкою співвідносять інтернет-залежність у зв'язку з проявом зниження вольового контролю та контролю за емоціями, а зв'язок з аддикціями виражається в прагненні йти від реальних проблем і труднощів, в даному випадку - в віртуальну реальність (А.С. Войскунский, 2000; Б . Сегал, 2001; В.Н. Ярошевич, 2003).

Інтернет-адикція - одна з форм деструктивної поведінки, яка виражається в прагненні до відходу від реальності, і штучної зміни свого психічного стану за допомогою фіксації уваги на Інтернет-ресурсах [2]. В останні роки з'явилося так само поняття про девіантну поведінку в інтернет-просторі (В.Д. Менделевич, 2013). Психологи визначають інтернет-залежність як нав'язливе бажання вийти в Інтернет, перебуваючи в «онлайні», і нездатності вийти з Інтернету, будучи «онлайн».

Дослідження показують, що в більшій мірі до інтернет-залежності схильні люди з низькою самооцінкою, комплексами меншовартості, які відчувають труднощі в реальному

спілкуванні, що знаходяться в стані соціального самотності. У віртуальному світі людина з легкістю реалізує базові потреби в спілкуванні, визнання, прийняття, повазі, самореалізації. Він не обтяжує себе, вибудовуючи відносини з іншими людьми. Неугодні йому користувачі ігноруються, заносяться в «чорні списки», а їх місце стрімко займають інші [2].

Ознаки інтернет-залежності:

1. Неконтрольований час, проведений в мережі.
2. Втрата інтересу до інших видів дозвілля.
3. Неможливість припинити використовувати інтернет.
4. Відсторонення від друзів і близьких, втрата контактів з людьми в «онлайн».
5. Постійне оновлення сторінок в соціальних мережах, часта перевірка пошти, акаунтів на різних форумах і блогах.
6. Нехтування службовими обов'язками, навчанням, домашніми справами, зустрічами і домовленостями під час інтернет-серфінгу.
7. Безцільне блукання по веб-сайтам.

Інтернет-залежність частіше формується у людей, що володіють рядом наступних якостей: вразливість, нерішучість, наївність, низька самооцінка, недостатній самоконтроль, труднощі в спілкуванні, висока сугестивність, відхід від проблем.

Також на прояв феномена інтернет-залежності впливають соціальні чинники: проблеми самореалізації, соціальний статус, безробіття, незадоволеність власними доходами, відхід від життєвих труднощів, проблеми в родині, дезадаптація в колективі, наявність інших залежностей.

Інтернет є свого роду куполом, під яким людина відчуває себе в безпеці, відсторонюється від некомфортного зовнішнього світу [4].

"Інтернет-залежність" - це широкий термін, що позначає велику кількість проблем поведінки і контролю над потягами. Основні п'ять типів, що були виділені в процесі дослідження, характеризуються в такий спосіб:

1. Кіберсексуальна залежність - нездоланий потяг до відвідування порносайтів і заняттю кіберсексом.
2. Пристрасть до віртуальних знайомств - надмірність знайомих і друзів у Мережі.

3. Нав'язлива потреба в Мережі - гра в онлайнів азартні ігри, постійні покупки або участі в аукціонах.

4. Інформаційне перевантаження (нав'язливий web-серфінг) - нескінченні подорожі по Мережі, пошук інформації з баз даних і пошуковим сайтам.

5. Комп'ютерна залежність - нав'язлива гра в комп'ютерні ігри (стрілялки - Doom, Quake, Unreal і ін., стратегії типу Star Craft, квести). Чільним фактором, завдяки якому всі ці явища одержали широке поширення, є анонімність особистості в Мережі. Особливо анонімність пов'язана з чотирма головними розладами:

1. Посилення різних відхилень від норми, неправда і навіть здійснення кримінальних дій типу перегляду і скачування непристойних або ж зовсім заборонених картинок (дитяча порнографія), що широко поширені на багатьох сайтах. Таке поведіння дуже часто починається як цікавість і закінчується як потяг. 2. Інтерактивні компоненти мережі полегшують створення кібер-залежності, що негативно впливає на внутрісімейні відносини і стабільність родини як такої, що в першу чергу веде до віддалення людей у реальному житті і до розлучення. 3. Можливість створення альтернативних он-лайн персонажів, у залежності від настрою і бажання самого користувача, що створює можливість піти від реального світу з його емоційними проблемами (наприклад, стрес, депресія, занепокоєння), або ж від простих життєвих складностей (достаток роботи, проблеми в навчанні, раптове безробіття, розлади в родині). Миттєва втеча у фантастичний світ Інтернет служить підтримкою для звикання, за яким впливає погіршення настрою і психологічні розбіжності, що лікуються психотерапією і, у разі потреби, фармакологічним втручанням.

Патологічна залежність починається тоді, коли прагнення відходу від реальності, зв'язане зі зміною психічного стану, починає домінувати у свідомості, стаючи центральною ідеєю, що вторгається в життя, приводячи до відриву від реальності. Відбувається процес, під час якого людина не тільки не вирішує важливих для себе проблем (наприклад, побутових, соціальних), але і зупиняється у своєму особистісному розвитку. Цьому процесові можуть сприяти біологічні (наприклад,

індивідуальний спосіб реагування на алкоголь, як на речовину, що різко змінює психічний стан), психологічні (особистісні особливості, психотравми), соціальні (сімейні і позасімейні взаємодії) фактори. Важливо відзначити, що аддиктивна реалізація містить у собі не тільки аддиктивні дії, але і думки про стан відходу від реальності, про можливість і спосіб його досягнення.[1,с. 53]

Ціннісні орієнтації є регулятором дій вчинків та поведінки особистості. Дослідження показало, що у підлітків з інтернет-залежністю спостерігається спотворення в структурі і змісті смисложиттєвих орієнтацій. Для них характерна менша зв'язність світоглядних структур, їх мозаїчність, низька свідомість життя, викривлення і недостатня сформованість ієрархії цінностей.

В ході дослідження було виявлено, що інтернет-залежні підлітки характеризуються гедоністичної установкою, що відноситься до сьогоденного дня, будучи при цьому розчарованими в результативності минулого періоду життя. У них є явне протиріччя між уявленнями про себе, як про сильну особистість, яка здатна домогтися в усьому абсолютного успіху і делегуванням відповідальності за свої досягнення, а також насиченість життя зовнішнім факторам.

Також протиріччя існує між цінністю щасливого сімейного життя і любові і нижчу цінність друзів, а також відсутність відповідних для реалізації цих цілей інструментальних цінностей. Ціннісні орієнтації підлітків з інтернет-залежністю характеризуються декларативністю і соціальною бажаністю. Чим більше виражені симптоми інтернет-залежності у підлітків, тим нижче у них відчуття наповненості життя і задоволеність від її протікання і самореалізації.

Дане протиріччя обумовлює недостатню увагу до розвитку соціальних навичок, що в подальшому ускладнює і створення, розвиток гармонійних сімейних стосунків. У свою чергу висока цінність сімейних відносин може бути пов'язана з їх незадоволеністю власною сім'єю.[5].

Характерно, що при наявності високої цінності любові і сімейного життя явно недостатньо інструментальних цінностей



для їх досягнення - пониження значущості таких інструментальних цінностей, як чесність і освіченість В цілому, по відношенню до ціннісних орієнтацій можна висунути припущення, що дані результати відображають загальне уявлення піддослідних експериментальної групи про соціальні цінності (вихованість, життєрадісність, відповідальність, самоконтроль), носять декларативний характер і є проявом вираженої потреби в соціальній бажаності, тому що в реальному житті інтернет-залежні підлітки виявляють відсутність декларованих ними властивостей.

### **Література:**

1. Баранов А.Б. Виртуальная коммуникация в социальной сети: основные понятия и модель взаимодействия // Психология и философия. — 2010. — С. 108-111.
2. Бурова В.А. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости. <http://user.lvs.ru/vita/doclad.htm>
3. Вакуліч Т.М. Інтернет-залежність як новий вид адитивної поведінки / Т.М. Вакуліч // [науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова]. Серія №12. Психологія / За ред. Долинської Л. В. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005.– Вип.7(31) – С. 22.
4. Лаврухіна О.І. Інтернет-залежність як проблема сучасності / О.І. Лаврухіна [Електронний ресурс] // Лаврухіна О.І. Інтернет-залежність як проблема сучасності. – Режим доступу: [www.rusnauka.com/10\\_DN\\_2012](http://www.rusnauka.com/10_DN_2012). – Заголовок з екрану

**УДК 159.955:615.851**

**Манілов І.Ф.**

*кандидат психологічних наук,  
провідний науковий співробітник,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України  
м.Київ, Україна*

**ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО  
ПЕРСОНАЛЬНО ІДЕАЛЬНОГО СТИЛЮ ЖИТТЯ**

Психотерапевтичний персонально ідеальний стиль життя, це такий стиль (образ, спосіб) життя, який дозволяє людині максимально ефективно долати всілякі проблеми психологічного і медичного характеру. Такий стиль життя дає можливість, реалізувати власний творчий потенціал, продуктивно і плідно працювати, самостійно справлятися з життєвими стресами і досягати стану відносного благополуччя. Персонально ідеальний стиль життя є психотерапевтичним настановним конструктом, який задає цільову спрямованість усієї психотерапевтичної роботи в Мультимодальній сугестивній психотерапії [1; 2; 3].

Для з'ясування того як і яким чином визначати, знаходити (створювати) і підтримувати свій власний персонально ідеальний стиль життя було проведено спеціальне дослідження. На самому початку було висунуто припущення, що для кожної людини існує такий психотерапевтичний (саногенний) стиль (образ, спосіб) життя, який максимально їй підходить і добре узгоджується з її можливостями, запитами, бажаннями. При такому способі життя мінімальна вірогідність розвитку психічних, поведінкових і соматичних розладів. У разі їх виникнення, такий персонально ідеальний стиль життя дозволяє прискорити процес одужання, або ж дає можливість створити умови для протікання захворювання в найбільш м'якій неускладненій формі.

На першому етапі досліджень було зібрано і проаналізовано матеріали по досліджуваних, яких віднесено до категорії здорових і відносно благополучних людей. Всього 47 чоловік (20 жінок і 27 чоловіків). На підставі отриманих даних було виділено найбільш загальні характеристики "благополучних" людей, а саме: досить висока реалістичність в оцінках себе і явищ навколишнього світу; опора, в першу чергу, на власну думку; доброзичливе або, принаймні, терпиме відношення до людей; природність поведінки; адекватність емоційних реакцій, їх збалансованість; творчий підхід при вирішенні проблемних ситуацій. У психотерапевтичній роботі названі особливості можна використовувати як певні цілі до яких слід прагнути клієнтові для відновлення власного психічного здоров'я. Було встановлено, що усі названі особливості або характеристики мають виражений процесуальний характер. Їх не

можна опанувати раз і назавжди, а треба постійно досягати і, по-можливості, підтримувати на належному рівні. Стан благополуччя не може остаточно здійснитися або відбутися. Можна лише наближатися до нього та, час від часу, проживати. Чим частіше це трапляється, тим більше людина задоволена власним життям.

На другому етапі досліджень було проведено спостереження за тим, яким чином розвивається процес пошуку і формування Психотерапевтичного персонально ідеального стилю життя. Для цього було проаналізовано результати психотерапевтичних сесій з людьми, що мають різні невротичні, пов'язані із стресом і соматоформні розлади. Всього 287 чоловік (177 жінок і 110 чоловіків). При проведенні психотерапевтичних процедур клієнтам навіювалася ідея існування персонально ідеального стилю життя, який допоможе успішно здолати недугу. Обов'язково вказувалося на те, що такий стиль життя є унікальним і підходить лише даній конкретній людині. Його треба знайти або розробити самостійно. Такий стиль життя проявляється в особливому суто індивідуальному сприйнятті світу, способах реагування, стилях взаємодії з людьми, особистих уподобаннях і т.п.

Результати проведених досліджень цілком підтвердили первинне припущення і дозволили виділити найбільш важливі особливості Психотерапевтичного персонально ідеального стилю життя. Було показано, що такий стиль є деяким еталонним психотерапевтичним образом-конструктом, до якого слід прагнути, але повністю досягти або остаточно набути неможливо. Пов'язано це, в першу чергу, з постійними змінами в самій людині і в оточуючому її світі. Але якщо людина постійно змінюється, то з неминучістю змінюються і характеристики її ідеального стилю життя.

Ще одна важлива особливість будь-якого персонального стилю життя – ступінь його узгодженості з реальною життєвою ситуацією. Проведені дослідження показали, що для отримання гарного психотерапевтичного результату потрібна певна спорідненість бажань, можливостей і ситуації. Пріоритетність дій визначається не лише їхньою важливістю, але і узгодженістю з реальністю. Таким чином вдається досягати

бажаного з мінімальними витратами сил та енергії. В цьому випадку коефіцієнт корисної дії системи "людина" максимальна, що свідчить про її ефективність.

Важливою умовою підтримки Персонально ідеального стилю життя є щоденна стимуляція: сенсорна, емоційна, інтелектуальна. Ця стимуляція досягається активною участю в повсякденних справах, додатковими фізичними навантаженнями, всілякими провокаціями фізіологічного та психологічного стресу. Людина, як би постійно балансує між станами депривації і пересичування, недовантаження і перевантаження, у пошуках виходу на оптимальний рівень фізичного та психічного комфорту. Знаходження поблизу персонального оптимуму характеризується збалансованістю і адекватністю емоційних реакцій і добрим самопочуттям. Фізіологічними ознаками вдалого вибору стилю життя є нормалізація сну, зменшення проявів астенії, зникнення неприємних вегетативних симптомів.

Персонально ідеальний стиль життя неможливо однозначно описати і втиснути в кінцевий набір характеристик. Про те що він відбувається можна судити по цілому ряду непрямих ознак. Наприклад, процедура вибору в проблемній ситуації не викликає надмірної напруги і подальшого за ним психічного та фізичного виснаження. З'являється легкість і природність в поведінці. Зникає потреба постійно з кимось або з чимось змагатися, перевіряти себе на міцність, витривалість і увесь час підтверджувати власну значущість. Відновлюється вміння вичікувати, коли в цьому є необхідність. Формується навичка правильного вибору "гармонійної" дистанції з предметами, людьми, явищами. Негативні емоційні прояви досади, образи, гніву, страху відносно швидко гальмуються. Песимістичний фон настрою якщо і виникає, то лише у виняткових випадках і ненадовго. Виникає відчуття дивного везіння у різних справах. Все складається більш-менш вдало, неначе навколишній світ якимось чином сприяє усім починанням. Неприємності не накопичуються, а долаються своєчасно і з мінімальними витратами. Зникає схильність до "катастрофізації" подій.

При виході на Персонально ідеальний стиль життя зникає більшість "надмірностей". Тут немає місця догматизму та одержимості будь-якими ідеями. Усього того, що характерно дисфункційному мисленню. Кількість колись "непорушних переконань" помітно зменшується. Мислення стає гнучкішим, більш креативним та адаптивним. Такому мисленню притаманні природня опора на універсальні світоглядні ідеї-принципи безперервної мінливості, взаємозв'язку, відносності, необоротності, самоорганізації, динамічної рівноваги. За допомогою цих ідей принципів здійснюється верифікація висновків на предмет їхньої істинності і значущості. Останнє потрібне для визначення особистісного сенсу будь якого умовиводу та його мотиваційної сили. Характерною особливістю такого адаптивного мислення є гнучкість в плануванні. План стає тим, чим йому і належить бути – орієнтиром, але ніяк не надзадачею. Стан "одержимості метою" спостерігається у край рідко, лише в критичній ситуації виживання, де воно цілком доречне.

На фоні Персонально ідеального стилю життя помітно підвищується індивідуальний антисугестивний бар'єр. Висока критичність мислення створює захист від різноманітних ятрогеній, дидактогеній, парентогеній і тому подібних негативних сугестивних впливів. Що до фізичного самопочуття, то тут вдається вийти на рівень максимально можливого благополуччя при об'єктивно існуючих соматичних проблемах. Зрозуміло, що при важких хронічних захворюваннях навряд чи можливо досягти стану повного фізичного комфорту. Проте вихід на Персонально ідеальний стиль життя дозволяє цілком терпимо "співіснувати" з недугою, емоційно і ментально не занурюючись у неї.

Слід зазначити, що Психотерапевтичний персонально ідеальний стиль життя – це не єдиний вірний шлях подолання недуги. Таких шляхів багато. Треба лише знайти той, який є оптимальним в даній конкретній ситуації. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що Персонально ідеальний стиль життя можна використовувати як саногенну ідею або психотерапевтичний конструкт при комплексній

психотерапії невротичних, пов'язаних із стресом і соматоформних розладів.

### Література:

1. Манилов И.Ф. Некоторые особенности суггестивной коррекции «картины мира» / И.Ф. Манилов // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2017. Вип. 3, Т. 1 – С. 209–213.

2. Манилов И.Ф. О методах мультимодальной суггестивной психотерапии / И.Ф. Манилов // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 38. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – С. 281–292.

3. Манилов И.Ф. Мультимодальная суггестивная психотерапия: исходные положения и принципы работы [Электронный ресурс] / И.Ф. Манилов // Психологічний часопис: збірник наукових праць. – Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. – № 1. – Том. 21. – С. 165-179 – Режим доступу: <http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/491/310>

**Мельник М.О.**

науковий співробітник лабораторії психології обдарованості  
*Інститут психології імені Г.С. Костюка*  
*НАПН України*  
*м. Київ, Україна*

## **АКСІОГЕНЕЗ ОСОБИСТОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО РОЗВИТКУ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.**

У сучасних психологічних дослідженнях аксіогенез розглядається як поступовий безперервний, складний, стрибкоподібний процес становлення ціннісно-смыслові сфери особистості, що має свою складну багаторівневу структуру та ієрархію.

З.С. Карпенко описує аксіогенез як відносно стабільний компонент у цілісній структурі особистості, динамічне явище, процес і механізм становлення особистості, що являє собою

розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття. Суб'єктом аксіогенезу виступає особистість, що розуміється як трансцендентальний духовний суб'єкт, носій ноуменальних визначень людини, а також її феноменальних, атрибутивних репрезентацій. До перших належать різнотипні структури психічних інтенціональностей (потреби, мотиви, смисли, установки тощо), до інших – прояви інтерсуб'єктних взаємодій (моральні позиції, стилі життя, типи характеру та ін.) [1].

Галина Радчук, виходячи з положень синергетики, розглядає аксіогенез особистості як складний нелінійний творчий процес вільного вибору нею певних ідеалів, сенсожиттєвих настанов, який зумовлює ціннісно-цільовий вектор самореалізації у контексті цілісної життєдіяльності. Виокремлюється смислове переживання як екзистенційно-феноменологічна основа професійно-особистісного аксіогенезу. Провідна роль у процесі аксіогенезу особистості відводиться процесу самовизначення, яке виступає як мотиваційно-вольовим ядром, так і результатом аксіогенезу. Як показник актуалізації особистісного потенціалу розглядається суб'єктна позиція критеріями сформованості якої можуть виступають такі характеристики особистості, як позитивне самоставлення, інтернальність, внутрішня мотивація, рефлексивність, відносна автономність, спрямованість на саморозвиток та самоактуалізацію. При цьому інтегративним критерієм суб'єктної позиції виступає самоактуалізація особистості [4].

М. С. Яницкий, А. В. Серый та інші розглядають ціннісно-сміслову сферу як системотвірний фактор особистості, що знаходиться на перетині мотиваційно-потребової, емоційної та когнітивної сфер і зумовлює цілісність самої особистості та опосередковує життєдіяльність людини в цілому[3]. Розвиток системи ціннісних орієнтацій автори пов'язують з трьома процесами, що взаємопов'язані між собою та відбуваються одночасно, послідовно змінюють один одного протягом життя людини і не прив'язані чітко до якогось певного віку. До таких процесів відносять адаптацію, що полягає в усуненні тривоги та підтримуванні балансу в системі людина – середовище через модифікацію ціннісних орієнтацій; соціалізацію, що відображає внутрішнє прийняття цінностей значимих інших;

індивідуалізацію, яка спрямована на вироблення власної автономної системи цінностей [3].

Більшість дослідників пов'язують процес формування цінностей з процесом інтерналізації ціннісного особистісного досвіду, що відбувається завдяки таким механізмам осмислення (аксіогенезу) як ідентифікація, референція, інтерпретація, емпатія, генералізація [4].

Провідну роль в становленні аксіосфери особистості, на думку, зокрема, І. М. Суворової, відіграє оцінка соціальним середовищем поведінки дитини [5]. Якщо зовнішня оцінка реакції позитивна, то дитиною вона засвоюється як норма, якщо зовнішня оцінка реакції на подразник була негативною, то розвивається так звана «заборонна система» (Л. Б. Ерштейн) [8], що виключає цю установку з ціннісного ряду і перешкоджає її присвоєнню. Таким чином, аксіогенез є постійним відбором ціннісних орієнтирів і створює основу для формування системи ціннісних орієнтацій особистості.

У психології особистості, зазначає Д. А. Леонтьєв [2], проблема цінностей та ціннісних орієнтацій досліджується у зв'язку із соціалізацією особистості, де особистісні цінності розглядаються як генетично похідні від цінностей соціальних груп та спільностей різного масштабу, насамперед референтних груп. Основним механізмом соціалізації більшість як зарубіжних, так і вітчизняних фахівців визнає ідентифікацію, яка інтерпретується як механізм міжособистісної взаємодії, входження в систему цінностей іншої людини [3, с.45].

На ранніх етапах індивідуального розвитку єдиною референтною групою, що опосередковує засвоєння соціальних цінностей досить тривалий час лишається сім'я. У віці 6-7 років на початку шкільного періоду посилюється вплив зовнішньої оцінки на формування аксіосфери дитини, так як у ролі «експерта» починає виступати вчитель, який, як правило, є безперечним авторитетом для будь-якого першокласника [5].

В підлітковому віці альтернативним каналом засвоєння цінностей стають компанії ровесників. Якщо референтною для індивіда стає девіантна група, зазначає А. Арутюнян (1979), то виникає загроза відтворення антигуманних і антисупільних



цінностей, оскільки цінності більш широких соціумів, у тому числі і загальнолюдські цінності, сприймаються саме через призму цінностей малої референтної групи, а не навпаки [2].

Разом із тим, на думку М. С. Яницкого, А. В. Серого та інших [3, с.45], процес соціалізації обмежений прийняттям або неприйняттям тих або інших групових цінностей і не передбачає самостійне вироблення власних внутрішніх цінностей. Тому автори поділяють точку зору Б. Ф. Ломова про індивідуалізацію як більш «вершинний» порівняно з адаптацією та соціалізацією процес розвитку ціннісних орієнтацій особистості, що передбачає достатньо високий рівень особистісного розвитку та становлення автономної системи цінностей. Сутнісні аспекти індивідуалізації найкраще висвітлюються представниками гуманістичного напрямку психології (К. Роджерс, Г. Оллпорт, В. Франкл, А. Маслоу).

Найбільш сензитивним для утворення ціннісно-сислової системи як стійкої властивості особистості, що сприяє становленню світогляду та усвідомленому осмисленому ставленню до навколишньої дійсності є період ранньої юності. Саме в юності, зауважує В. Франкл, є особливо нагальною і виникає найчастіше потреба знайти відповідь на питання про сенс життя, що ніяким чином не є хворобливим симптомом [7].

Здатність визначити свої цілі та знайти своє місце в житті М. С. Яницкий, А. В. Серый та інші розглядають як показник особистісної зрілості, якого досягає лише невеликий відсоток юнаків [3, с.57]. Так, за даними дослідження системи ціннісно-сислових орієнтацій особистості учнів старшої школи, проведеного під керівництвом І. В. Дубровиной [6], ціннісні орієнтації як стійка властивість особистості, повністю сформовані лише у третини опитаних юнаків та дівчат, у 24% старшокласників ціннісні орієнтації лише починають формуватись і ще не перетворились у стійку властивість особистості, а 39% учнів старшої школи ще не усвідомили свою життєву позицію, не визначили своє особисте ставлення до цінностей навколишнього світу.

Характерною особливістю періоду ранньої юності є перебудова сфери спілкування, де починає домінувати

особистісна проблематика, обговорення проблем знаходження свого місця в навколишньому світі та взаємодії з ним, оцінка можливих альтернатив, насамперед, у царині своїх ціннісно-смыслових орієнтацій, життєвих позицій і планів. Спостерігається на даному етапі вікового зростання різке посилення саморефлексії, прагнення до самопізнання власної особистості, оцінка своїх можливостей та здібностей. На етапі юнацтва виникає яскраво виражена тенденція до самоствердження, потреба не просто зовнішньо бути схожим на дорослого, а бути визнаним, виокремленим із загальної маси однолітків і дорослих [3, с.57].

Тож, підсумовуючи, варто зазначити, що період ранньої юності характеризується інтенсивним розвитком ціннісно-смыслові сфери особистості, яка набуває ознак багатопланової, динамічної, ієрархізованої та водночас стійкої системи. Індивідуальні ціннісні пріоритети узгоджуються з усталеними суспільними нормами та уявленнями, формується світогляд та остаточно визрівають передумови для початку реального виконання системою ціннісних орієнтацій усіх своїх регуляторних функцій

### **Література:**

1. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. — Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. — 512 с.
2. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 1997. — № 1. — С. 20–27
3. Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд [Текст] : монография / М. С. Яницкий, А. В. Серый, М. С. Иванов, и др. — Кемерово : ГБУ ДПО «КРИПО», 2017. — 202 с
4. Радчук Г. К. Психологічні засади професійного аксіогенезу особистості / Галина Радчук // Психологія особистості. — 2012. — №1 (3). — С. 138-150.
5. Суворова И.М. Аксиогенез личности и специфика его формирования в школьном возрасте / И. М. Суворова. — Тамбов: Изд-во Грамота, 2014. — Ч. 2. — С. 172-174.

6. Формирование личности старшеклассника / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Педагогика, 1989. — 168 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / В. Франкл. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
8. Эрштейн Л. Б. Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов / Л. Б. Эрштейн. – СПб., 2008. – 122 с.

**Мельничук Т.І.**

кандидат психологічних наука, старший науковий співробітник  
лабораторії організаційної та соціальної психології Інститут психології  
імені Г.С. Костюка  
НАПН України  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5205-9958>

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕКОНОМІЧНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПРАЦЕВЛАШТОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

В сучасних умовах глобалізації та розбудови демократичного суспільства самовизначення та професійне становлення сучасної студентської молоді є важливим і одним із державотворчих процесів з формування майбутнього розвитку Української держави. Самовизначення особистості - складна наукова проблема, що має як мінімум, психологічний, педагогічний, соціологічний і філософський аспект. В психолого-педагогічній літературі проблема професійного самовизначення тісно пов'язана з проблемою активності молоді людини (в нашому випадку працюючого студента) в умовах вибору майбутнього місця роботи. Тому і спостерігаються різні підходи до визначення цього поняття. Не випадково самовизначенню особистості притаманне слововживання «життєве», «професійне», «соціальне», «економічне» і ін. [1 с.2]

Досить об'ємне дослідження проблеми економічного самовизначення молоді представлено в книзі А. Л. Журавльова та А.Б. Купрейченко. Автори досліджують економічне самовизначення "з позицій багатостороннього комплексного розгляду взаємовпливу громадського, групового та

індивідуального свідомості і світогляду, соціально-економічних умов і особливостей навчально-професійної діяльності, виховно-освітнього середовища та соціально-психологічного оточення, економічної активності суб'єкта і його численних психологічних характеристик [2].

Однак, слід відмітити, що теперішня економічна соціалізація студентської молоді, в тому числі і її професійне самовизначення, проходить у принципово інших умовах, ніж соціалізація та самовизначення їхніх батьків. Незважаючи на великий масив праць, присвячених дослідженням розвитку економічної свідомості та економічного самовизначення (М. Вебер, Е. Дюркгейм, Дж. Катона, С. Московічі, А. Сміт, А. Журавльов, Н. Журавльова, А. Купрейченко та ін.) проблема досліджень щодо економічного самовизначення працюючої студентської молоді, в сьогоденні, залишається малодослідженою. Тому ця проблема потребує методологічно виваженого системного підходу до її розв'язання, так як змінюються у сучасній молоді і ціннісні орієнтації, і усвідомлення, осмислення своєї позиції в системі економічних відносин.

**Метою даної статті** є розгляд основних чинників, які так чи інакше впливають на процес економічного самовизначення працевлаштованої студентської молоді в сучасних умовах.

Економічне самовизначення сучасної працюючої студентської молоді тісно взаємопов'язано з цілою низкою процесів - професійним і особистісним становленням, економічної соціалізацією та адаптацією і т.д. Аналіз взаємодії і взаємовпливу цих процесів, а також їх взаємозв'язків зі свідомістю особистості цікавий тим, що дозволяє виявити систему детермінант, загальні і специфічні, для різних груп молоді, закономірності самовизначення в ході їх професіоналізації.

Так, Лавренко О.В., розглядає економічне самовизначення особистості, як процес усвідомлення, осмислення і реалізації особистістю своєї позиції в просторі економічних відносин, конституюваного розвитком уявлень про себе як активного суб'єкта економіки, ставлення до себе у цьому статусі та прояв

відповідних мотивів, інтересів, стратегій економічної поведінки, узгоджених з економічними цінностями та моральними нормами. Успішна кар'єра та економічне благополуччя входять до числа основних пріоритетів української молоді [3, с.72]. Прагматизм життєвих установок молоді на суто велику заробітну плату, не маючи відповідного досвіду та ще повної освіти, призводить до значних розчарувань під час пошуку роботи. Так у дослідженнях Сорокіної О.А. відмічено, що сучасна студентська молодь, пройшовши пошуки роботи під час навчання, досить скептично ставиться до свого майбутнього в Україні та орієнтована на професійне зростання за кордоном. Молодь не має впевненості у завтрашньому дні, про що свідчить відповіді студентів. Майже 75 % студентів занепокоєні у своєму безробітті після закінчення навчання, 21, 7 % скоріше не впевнені чим впевнені, 18, 3 завагалися дати відповідь. Сьогодення економічного становлення студентської молоді формується під впливом ринкових відносин тому конкурентоспроможні властивості, що потрібно вдосконалювати, є також досить вагомим чинником подальшого працевлаштування та професійного самовизначення [4, с.168].

Отже, одним із важливих чинників економічного самовизначення студентської молоді є економічна свідомість молоді, що формується внаслідок складної і суперечливої взаємодії різноманітних факторів, зокрема, особливості сімейного виховання, традиції оточення, впливу соціального середовища, сповідування певних цінностей, засобів масової комунікації, життєвого досвіду, рівня освіти і одночасно життєвих реалій: відсутності робочих місць в Україні і можливостями безперешкодного влаштування на роботу за межами країни. Ще одним важливим чинником є професійне самовизначення, що сприяє орієнтації особистості у професійно - трудовому середовищі, здатність студентської молоді адекватно оцінювати свої якості, конкурентоспроможні властивості: знання, вміння, навички, здатність вивчати світ професій, розвитку та самореалізації духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе, як професіонала.

Професійне самовизначення - це складний динамічний процес орієнтації особистості у професійно-трудоному середовищі. Вибір професії відбиває визначений рівень особистих домагань, заснованих на оцінці своїх здібностей і можливостей. Крім того, вибір професії, професійне самовизначення вимагає високої активності суб'єкта і залежить від рівня сформованості усвідомленої психічної саморегуляції, ступеня розвитку контрольної-оцінної сфери.

Підводячи підсумок, можна констатувати, що розвиток економічної свідомості та економічного самовизначення працюючої студентської молоді - найскладніші багатокomпонентні процеси, що мають пряме відношення до становлення професійної ментальності, до розвитку особистості, суб'єктності і світогляду сучасної молоді людини та залежать від впливу певних чинників, в тому числі і професійного самовизначення.

#### **Література:**

1. Болучевская, В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий / В.В. Болучевская // Монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.2.
2. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение. Теория и эмперические исследования. М., 2007. С.179.
3. Лавренко О.В. Теоретико-методологічні засади дослідження економічного самовизначення особистості / О.В. Лавренко// Психологічний часопис : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. — No 5.— Вип. 5. — Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2019. — с. 72
4. Психологія праці та управління: Збірник наукових праць VI Міжнародної науково-практичної конференції. - Част. 2 / Відп. ред. О.В. Киричук / Упорядники: Киричук О.В., Колесникова В.Ф., Шелест І.І., Матвієнко Л.І., Смирнова О.П., Зслінська Я.11 К.: ІПК ДСЗУ, 2009.- с 168

**Моляко В.О.**

*дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук,  
професор, завідувач лабораторії психології творчості  
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України  
м.Київ, Україна*

## ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Аналіз досить великого масиву літератури по проблемі творчості, яка в останні десятиліття виокремилась в самостійний комплексний напрямок на рубежі психології, педагогіки, філософії, соціології і цілого ряду інших наук (звісно, психологія в цьому комплексі суттєво домінує), можна зробити, зокрема, висновок про те, що в міру соціально-економічних перетворень, необхідності все більш частішого розв'язання надзвичайно складних і нових задач, людині сьогоденного, а тим більше – завтрашнього дня, вже не бажано, а просто необхідно оволодівати творчими вміннями, стратегіями і тактиками як інструментарієм в професійній і повсякденній діяльності. Саме тому ми вважаємо необхідним здійснювати широке дослідження проблеми формування творчої людини.

Необхідність розв'язання складних соціально-економічних проблем виходу України з кризової зони передбачає, зокрема, здійснення спеціальних розробок, які б сприяли реальному врахуванню творчих можливостей науки, освіти та інших важливих сфер. У зв'язку з цим видається досить актуальним визначити:

- існуючий творчий потенціал науки та освіти в Україні в усіх її взаємозв'язках з виробничо-промисловим та аграрним потенціалами;

- виявити нереалізовані та слабкореалізовані можливості у сферах творчої праці та підготовки висококваліфікованих спеціалістів;

- розробити психологічну систему стимулювання творчої активності, конкретних реалізацій потенціалу на колективних та індивідуальних рівнях у різних сферах діяльності (скажімо, у тих же науці та освіті).

У зв'язку з цим, а також з врахуванням конкретних спрямувань спеціальних проектів головною метою зрештою повинна стати розробка психологічних програм розвитку творчого потенціалу на різних рівнях, у різних сферах, а також розробка психологічних технологій активізації творчих можливостей як індивідуальних, так і колективних.

При цьому в даному контексті особливо важливим видається аналіз наступних психологічних та пов'язаних з ним аспектів:

- загальний соціально-психологічний клімат різного масштабу (починаючи від усіх видів локального й кінчаючи загально- громадським, державним);
- врахування реальних психологічних детермінант творчої поведінки людини в сучасних умовах (інформаційні потоки, технізація, насичені комунікативні канали та ін.);
- активізуючі й мобілізуючі фактори творчої діяльності в ускладнених, кризових а часом і екстремальних умовах;
- прогнозування розвитку та особливостей реалізації творчого потенціалу так само у різних масштабах та умовах.

Орієнтація на максимальне врахування психологічного фактору, як вже було зазначено, передбачає також і орієнтацію на здійснення комплексного підходу, що водночас також дозволить підвищити достовірність врахування усіх цих тенденцій та явищ, а також до певної міри формалізувати окремі суто психологічні феномени шляхом введення хоча б орієнтовних поправочних коефіцієнтів.

Творча людина розглядається нами як така, що відображає вищу ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності і до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до виходу із складних і кризових ситуацій, до найбільш конструктивної, раціональної поведінки в прикордонних і катастрофічних умовах і т.д. Нами в уже раніше здійснених публікаціях викладались окремі положення концепції, в тому числі ті її частини, які пов'язані з вивченням стратегій і тактик творчої діяльності, вивченням творчої обдарованості. В зв'язку з тим, що все більш актуальним стає питання про вищі рівні проявів творчої активності, ми хотіли б тут зупинитись і на необхідності вивчення таланту, оскільки саме на цьому рівні творчої діяльності, проявів обдарованості вищого рівня найбільш виразно можна вивчати творчу особистість, творчу людину.

В коло питань, що підлягають спеціальному розгляду в даному аспекті, ми включаємо наступні положення:

- талант є однією з вищих форм ряду творчих здібностей, які своєрідно інтегруються в структурі конкретної особистості і



які розвиваються в конкретних (в цілому сприятливих) соціальних умовах;

- разом з тим, розвиток таланту передбачає наявність певного конструктивного дисонансу, діалогу в системі “особистість-середовище”, який допускає різні рівні конфлікту, за виключенням конфліктів, повністю нейтралізуючих творчу активність і творчий зміст діяльності особистості і колективу;

- суспільна суть і значення таланту обумовлені рівнем свідомості, сфери духовних і матеріальних потреб, направленістю особистості, системою її ціннісних орієнтирів і смислів;

- психологічно визначаючими в структурі талановитої особистості є тенденції до створення оригінальних продуктів в області науки, техніки, літератури, мистецтва, виробничій діяльності і ін.;

- творчо-перетворювальна сутність таланту виражається через реалізацію творчих стратегій реконструювання, рекомбінування і окремих аналогій як механізмів розумової діяльності високообдарованої особистості;

- можна вважати принципово можливим досягнення рівня таланту систематично виконуючої творчу діяльність людини, яка володіє вираженими здібностями до діяльності, якій віддає перевагу і яка має можливість самореалізуватись переважно в творчих колективах, або ж в умовах своєї “індивідуальної лабораторії”;

- однією з перспективних форм раннього виявлення і цілеспрямованого стимулювання творчої обдарованості, потенційного таланту можуть стати групи творчого тренінгу (зокрема, нами розроблена і описана система творчого тренінгу КАРУС; існує також цілий ряд інших систем).

На прикладі життя та діяльності таких видатних особистостей як М. Врубель та І. Франко ми маємо можливість проаналізувати особливості проявів їх творчого потенціалу в конкретному культурному середовищі, а також взаємозв'язок між художньою та поетичною творчістю і особливостями персональної культури кожного з цих митців.

Зрозуміло, коли мова йде про творчість, творчу обдарованість, відразу виникають дуже непрості питання

відносно змісту і організації дослідження, його адекватності в першу чергу самій унікальності творчих проявів, адже саме їхня унікальність та найчастіше, – коли, наприклад, йдеться про прояви тієї ж інтуїції, підсвідомого, їх суцільна прихованість, – не дає можливості застосування не тільки “звичайних” тестів, але навіть на перший погляд витончених апаратурних експериментів. Я, наприклад, був увесь час скептично налаштований відносно експерименту відносно відслідковування й реєстрації очних рухів під час розв’язання різних задач (це перш за все гра в шахи, сприймання картин та деякі інші). І в цьому відношенні відомі дослідження тих же таки О.К. Тихомирова чи В.П. Зінченка не похитнули моєї впевненості в їх, принаймні в такому методичному втіленні, безперспективності навіть по відношенню до вивчення творчого процесу, не говорячи вже про творчий потенціал.

Тут я цілком згоден з думками О.Р. Лурія відносно автономізації, й тепер можна додати, комп’ютеризації психологічних експериментальних досліджень, які, за його думкою, лише більше відводять нас від цілісної людини, особистості, лише додають нам безліч роздрібнених периферійних фактів, які не надають змоги реконструювати цю особистість, як інтегральну, органічну, синтезовану.

В цьому відношенні неабиякі надії ми покладаємо на використання біографічного методу. Звичайно кожного разу повинно йти про конкретну модифікацію цього поки що дуже мало розробленого методу, який, на мій погляд, поки що використовується абсолютно недостатньо, якщо використовується взагалі у психології. Зрозуміло, що при наявності таких реальних можливостей цей метод може бути реалізований у поєднанні з опитувальниками, анкетами, інтерв’ю (при наявності живих героїв біографії), або ж у поєднанні з дослідженнями продуктів діяльності і відповідно мемуарів, листування та ін., як це наприклад, я в певній мірі здійснив, досліджуючи творчу особистість відомого художника – Михайла Врубеля (див. також праці Б. Бурсова, В. Вересаєва, А. Труайя, С. Цвейга та ін.).

Відома дослідниця у сфері творчої акмеології Н.Ф. Вишнякова (1990), визначаючи архітекtonіку зрілої особистості, здатної досягати акме (вершин), представила її у вигляді айсберга, який описала сьома рівнями. При цьому виділяючи ці рівні (починаючи знизу: ресурсна (підсвідома) сфера творчої зрілості; фізична зрілість (З.); особистісна З. (ментальна, когнітивна); міжособистісна З.; професіональна З.; креативна З; духовна З., автор за зрозумілою логікою розташувала ресурсну сферу творчої зрілості як перший шар, включивши в неї і творчий потенціал як такий (оригінальність мислення, уява, інтуїція, почуттєвий досвід, обдарованість, ініціативність), а також підсвідому сферу (природні задатки). Не заперечуючи проти правомірності такої моделі для схематичного опису архітекtonіки акмеологічної зрілості особистості, я б все ж розширив діапазон творчого потенціалу згідно з запропонованим вище реєстром. Не зважаючи на їх метафоричність та умовність, було б більш реалістично ставити потенціал не тільки у фундамент – важлива його частина безперечно там – а по всіх рівнях, по всіх, так би мовити, поверхнях психічної архітекtonіки творчої особистості, оскільки творчий потенціал – не суцільне автономне утворення, а складна підсистема яка тісно (невідривно) переплітається з іншими структурними складовими психіки, в даному випадку її детермінуючих творчі процеси елементів.

**Музика О.Л.**

*кандидат психологічних наук, професор,  
завідувач лабораторії психології обдарованості  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України  
м.Київ, Україна*

## **МОЖЛИВОСТІ МЕТОДИКИ «ПРОФІЛЬ ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ» ДЛЯ НАДАННЯ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ**

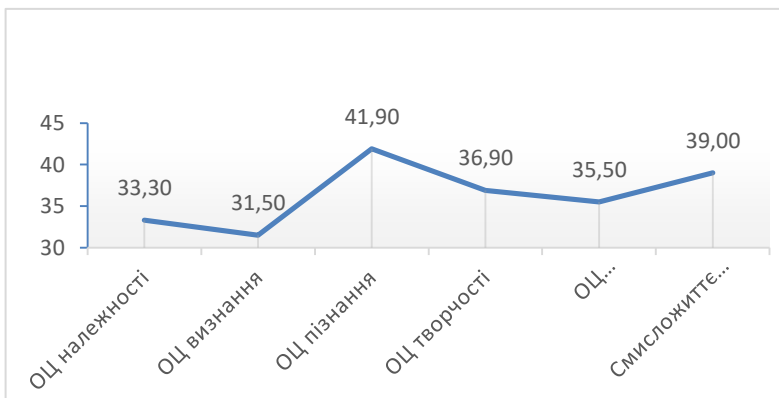
У психології накопичено чималий досвід конструювання методик дослідження окремих показників обдарованості, зокрема інтелекту, креативності тощо, що стосуються

переважно пізнавальної сфери. Нами зроблено спробу сконструювати методика, що орієнтована на вивчення системи обдарованої особистості як цілісності [1]. Її дескрипторами можуть бути вищі системні утворення: особистісні цінності, спрямованість, стиль життя тощо.

Отримані дані можна використовувати для: 1) створення збагаченого освітнього середовища, що забезпечує підвищений рівень здібностей і особистісного саморозвитку його суб'єктів та ймовірність появи дітей з ознаками обдарованості; 2) психологічної підтримки обдарованих дітей на основі знань про закономірності розвитку обдарованої особистості.

На основі авторської класифікації шість груп особистісних цінностей обдарованої особистості (особистісні цінності належності, визнання, пізнання, творчості, самоідентичності та особистісні смисложиттєві цінності) було операціоналізовано в 30 питаннях опитувальника.

Результати дослідження можуть бути представлені як профіль ціннісної свідомості (див. рис.1.). Аналіз індивідуального профілю може здійснюватися за такими критеріями, як: 1) відмінність індивідуальних показників від середніх; 2) екстремальні (найнижчі та найвищі) значення за окремими шкалами. На рис. 1. видно «просідання» профілю за шкалами особистісних цінностей належності та визнання і «пікові» значення особистісних цінностей пізнання. Отримані дані можуть свідчити про те, що для цього досліджуваного характерні розбіжності між пізнавальною спрямованістю і визнанням його досягнень у групі, що спонукає до застосування додаткових психологічних методів із метою діагностування локальних ціннісних криз.



### Рис.1. Профіль ціннісної свідомості ліцеїста О.Б.

Якщо кризові явища мають місце, застосовуються методи ціннісної підтримки за орієнтовною схемою, наведеною в табл. 1.

*Ціннісна підтримка* – це розроблений нами метод індивідуальної критеріально орієнтованої психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію і ствердження особистісних цінностей через соціальну рефлексію та набуття досвіду практичної діяльності й соціальної взаємодії [2; 3].

Таблиця 1.

Орієнтовна модель застосування психологічних тренінгів для ціннісної підтримки обдарованої особистості

Специфічні для обдарованої особистості ціннісні кризи	Методи надання ціннісної підтримки
належності	тренінги рефлексивності, комунікації, асертивності тощо
визнання	тренінги взаємного поцінування
пізнання	тренінги пізнавальних процесів, метакогніцій
творчості	тренінги креативності, тренінги дій та операцій, винахідництва тощо
самоідентичності	тренінги референтності, віртуальної підтримки груп вищого рівня
екзистенції	тренінги цілеспрямованості, логотренінги

Для ціннісної підтримки можуть використовуватися вже відомі психологічні методи і педагогічні технології. Особлива роль відводиться спілкуванню з обдарованими людьми, книгам і кінофільмам про них, автобіографічним і мемуарним творам, у яких порушуються ціннісні проблеми соціальної взаємодії, саморозвитку здібностей і ціннісної самобутності обдарованої особистості. Ціннісна підтримка має гармонізувати структуру ціннісної свідомості, відновити чи запустити механізми

саморегуляції розвитку здібностей та особистісного розвитку в цілому.

### **Література:**

1. Музика О. Л. Методика «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості»: теоретичні передумови й результати апробації. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Вип. 15. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 123-137.
2. Соціальна взаємодія і цінності обдарованої особистості: методичний посібник / За ред. О. Л. Музики. К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 215 с.
3. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / За ред. О. Л. Музики. К.: Видавничий Дім «Слово», 2017. 220 с.

**Нечасва О.С.**

*молодший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України  
м.Київ, Україна*

## **ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Ціннісне ставлення – найважливіша характеристика особистості, що визначає її поведінку і ставлення до навколишнього світу. Ціннісне ставлення належить до об'єктивних цінностей суспільства і знаходить своє відображення в їх усвідомленні та переживанні як потреби, що мотивує поведінку особистості і програмує її майбутнє.

Теоретичний аналіз, бесіди з батьками і вчителями, результати анкетувань і спостережень вказують на те, що пріоритетною цінністю дитини з ознаками інтелектуальної обдарованості є внутрішнє спонукання до власного морального та інтелектуального розвитку. Проявляється таке спонукання у високій пізнавальній

активності і свідомому ставленні дитини до навколишнього світу, яке носить переважно пошуковий характер.

Яскравою особливістю обдарованих дітей в більшості випадків є наявність специфічних проблем, зокрема некомпетентність або конфліктність у спілкуванні з однолітками, надмірна залежність від близьких дорослих, труднощі емоційної, поведінкової, діяльнійсної саморегуляції тощо. Так, за результатами опитування батьків учнів молодшого шкільного віку з проявами інтелектуальної обдарованості можна виділити такі типологічні особливості дітей, як: побоювання зробити помилку (59,3%), нездатність до регулярної рутинної роботи, невміння долати соціальні труднощі або труднощі в навчальній діяльності (25,9%), емоційність, надчутливість, уразливість (25,9%), вузька спрямованість інтересів, уникання будь-яких видів діяльності, окрім тих які викликають зацікавленість (22,2%), неприязнь, вороже ставлення до школи (22,2%), підвищена потреба в увазі дорослих (18,5%), надмірно критичне ставлення до себе й оточуючих (11,1%) [7, с.137].

Неоднаковими є як вікові, так й особистісні прояви в залежності від рівня інтелектуальної обдарованості, яка в свою чергу здійснює вплив на ціннісне ставлення, настанови, орієнтири, вмотивованість учнів, на їх взаємодію з навколишнім світом. Сприятливе ціннісне ставлення референтних дорослих до розвитку інтелектуальних здібностей і моральних якостей дитини суттєвою мірою впливає і підкріплює її прагнення здобувати нову інформацію, здійснювати пошукову діяльність, активно пізнавати світ, а також отримувати задоволення від можливості долати труднощі, розвиваючи власний інтелектуальний потенціал.

Однак нерідко зустрічаються випадки несприятливого ціннісного батьківського ставлення. На основі аналізу емпіричних даних ми виділили декілька категорій відповідного деструктивного ставлення до дитини з ознаками інтелектуальної обдарованості.

По-перше це **відмова визнавати особливі здібності дитини**. Так, батьки нерідко ігнорують наявність ознак обдарованості, або знецінюють їх та створюють опір визнанню

дитини обдарованою. В таких випадках відбувається так зване «перенесення» очікувань дитиною допомоги й підтримки від батьків на інших значущих дорослих, від яких дитина отримує належне визнання (шкільний вчитель, спортивний тренер, інший родич тощо). При цьому у відношенні власних батьків дитина встановлює певні комунікативні бар'єри і збільшує психологічну дистанцію у спілкуванні.

По-друге це ситуація, коли **батьки, орієнтуючись на розвиток здібностей виключно в обраній ними діяльності**, заохочують дитину лише до однієї сфери, яка на їх думку є найбільш пріоритетною. В даному випадку існує ризик невідповідності тієї сфери яку «обрали» батьки для своєї дитини і тих здібностей, які насправді виражені й складають основу обдарованості. Надмірна увага до однієї здібності дитини впливає на її самосприйняття, на розвиток її самооцінки і формування Я-концепції. Внаслідок цього розвивається невротичне прагнення дитини завжди бути першою, що вмотивовано бажанням заслужити повагу батьків й отримати визнання оточення.

Третя категорія батьківського ставлення – це **надмірна увага до розвитку розумових здібностей дитини**, перебільшена зацікавленість в її успіхах і гордість з приводу її досягнень, надтурбота й інтерес (інколи надмірний) до шкільного життя, особливо в аспекті, пов'язаному з набуттям знань, оцінювання складності і кількості домашнього завдання, постійний контроль ставлення до дитини педагогів й однолітків, аналіз якості навчання і особистості вчителя. Найчастіше така ситуація властива батькам, які самі недостатньо реалізувалися і життя дитини замінює їм їх власне. Таким ставленням батьки несвідомо протиставляють дитину одноліткам й педагогам, сприяючи тим самим виникненню міжособистісних конфліктів, що і стає основною причиною соціальної дезадаптації. Окрім того дитина боїться не виправдати очікувань батьків, що також призводить до підвищеної тривожності й невротизації.

Ще одна категорія несприятливого ставлення – це **зорієнтованість батьків виключно на розвиток соціальних здібностей**. Часто таких батьків турбують лише проблеми



спілкування дитини, її егоїзм та інші негативні особистісні прояви. Вони демонструють уважне, але критичне ставлення до дитини, аналіз її успіхів і невдач. Такі батьки концентруються на вирішенні виключно соціальних проблем дитини, що призводить до втрати або недостатньої реалізації інтелектуального потенціалу обдарованих [7, с.139].

Проведене нами емпіричне дослідження ціннісного ставлення батьків до процесу становлення інтелектуально обдарованих молодших школярів показало наявність пріоритету розумового розвитку, розкриття і реалізації інтелектуального потенціалу дитини, а також важливість вміння дитини самостійно вирішувати проблеми, пов'язані з адаптацією та взаємодією з соціальним оточенням. В той час учні зазначеної категорії передбачають найважливішими сподіваннями своїх батьків наявність високих оцінок, як визначного й пріоритетного показника їх успішності у навчанні.

Також в результаті дослідження було виявлено цілий ряд очікувань батьків стосовно розвитку своєї дитини на найближчу і подальшу перспективи, які можна об'єднати в наступні групи:

*Формування певних особистісних характеристик.* Маються на увазі такі особистісні риси як: організованість, наполегливість, впевненість, цілеспрямованість, вміння робити вибір, самостійність, самодостатність.

*Розвиток пізнавальних якостей і властивостей.* Даний блок включає такі характеристики як: цікавість, допитливість, уважність, широкий кругозір, рівень знань, який надасть можливість дитині реалізуватися в житті.

*Розвиток соціальних навичок.* В цю групу ми об'єднали очікування батьків, що пов'язані з соціальною сміливістю дитини, вмінням адаптуватися в соціумі, розвиненими комунікативними навичками, адекватним ставленням до помилок в навчанні й спілкуванні.

*Формування пізнавальної потреби* включає інтерес і задоволення від здобуття знань та вміння ними користуватися у реальному житті, зацікавленість у навчанні, формування або відновлення учбової мотивації.

*Реалізація інтелектуального потенціалу, нестандартне мислення.*

*Гармонійний розвиток* - збалансований фізичний, емоційний та інтелектуальний розвиток, збереження фізичного і психічного здоров'я [7, с.136].

Отже, вивчення впливу соціальних очікувань батьків на формування цінностей учнів з ознаками інтелектуальної обдарованості і становлення їх ціннісної сфери в цілому продемонструвало значущість й важливість сприятливого ціннісного ставлення референтних дорослих, які здійснюють психологічний супровід дитини в молодшому шкільному віці, а саме: очікувань, що стосуються розвитку інтелектуальних здібностей і моральних якостей дитини, прагнень здобувати нову інформацію, розвиваючи тим самим власний інтелектуальний потенціал, прагнень дитини активно пізнавати світ, здійснюючи пошукову діяльність, а також отримувати задоволення від можливості долати труднощі в різних сферах життєдіяльності.

#### **Література:**

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психол. журн. - 1984. - т.5. - № 5. - С. 63-70.
2. Клименко И.Ф. Генезис ценностных ориентаций, исследование отношения к норме социального поведения на разных этапах социального развития человека / И.Ф. Клименко // К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности. - М., 1992. - С. 3-12.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. - М., 1975. - 304 с.
4. Моральные ценности и личность / Под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. - М., 1994. - 176 с.
5. Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» / О.Л. Музика. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.
6. Немов Р.С. Психология. в 2-х т., Т. 1. / Р.С. Немов. - М., 1994. - 576 с.

7. Нечаєва О.С. Вплив соціальних очікувань на розвиток ціннісної сфери молодших школярів з ознаками інтелектуальної обдарованості / О.С. Нечаєва // Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / [О.Л. Музика, І.М. Біла, Д.К. Корольов та ін.]; за ред. О.Л. Музики.–К., 2017. С. 130-141.

8. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности / А.В. Серый. Учебное пособие - Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. - 92 с.

**Новосядла О.М.**

*науковий кореспондент лабораторії  
організаційної та соціальної психології*

*Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,  
директор спеціалізованої школи № 274 з поглибленим вивченням  
іноземних мов  
м.Київ, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРА З МАЛОЗАБЕЗПЕЧЕНОЇ СІМ'Ї**

**Актуальність проблеми.** Нагальним для сучасного українського закладу загальної середньої освіти є питання психологічної готовності до самостійного життя. Сформованість підприємницької компетентності є однією з тих ключових, які визначають таку готовність. У цьому контексті актуальною є проблема впливу на формування цієї компетентності такого вагомого чинника, як економічна культура сім'ї, що проявляється у повсякденних економічних практиках її членів. І рівень матеріального забезпечення є об'єктивним показником розвиненості культури господарської діяльності в сім'ї. Отже, метою даного дослідження є з'ясувати соціалізуючі ефекти малозабезпеченості сім'ї на становлення культури підприємливої людини у дітей.

**Виклад основних матеріалів та результатів дослідження.** Економічну соціалізацію дитини з малозабезпеченої родини розуміємо як становлення і розвиток тих його соціально-

психологічних якостей, завдяки яким він включається у стосунки з іншими щодо привласнення, користування, розпорядження економічними благами. Очевидно, що малозабезпечена родина транслює свої, особливі способи організації та підтримки таких стосунків. У дослідженнях, присвячених впливові міжособистісної взаємодії в батьківській сім'ї на формування економічної культури дитини (О.Дейнека, М.Семенов, А.Фенько, О.Козлова), фінансової поведінки молоді (О.Чигир) підкреслюється, що сім'я транслює дитині притаманні сім'ї переконання, сценарії та атитуди, які дитина екстраполює на подальший контекст свого соціального життя. Сфера власної економічної активності, яку обере дитина в майбутньому, визначається її економічною культурою та закладається в процесі міжособистісної взаємодії в батьківській сім'ї (навички, здібності і знання, цінності та світоглядні позиції).

Дитина, включаючись від народження у сімейні стосунки, практиче і економічні - ті, що пов'язані з господарською діяльністю і привласненням економічних благ, соціалізується і є носієм тих само економічних цінностей, на які орієнтуються інші члени сім'ї. Важливим моментом економічного успіху сучасної сім'ї є її орієнтація на ринкові цінності підприємливості: господарська самостійність і ініціативність, самодіяльність і матеріальне самозабезпечення, ініціативність, наполегливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, управлінські здібності, незалежність, самовпевненість, прагнення до самореалізації, поінформованість, відповідальність. Можна припускати, що від того, чи орієнтуються старші члени сім'ї на цінності підприємливості, багато в чому залежать і особливості економічної культури дитини, яка їх інтеріоризує.

Взаємини в сім'ї є спільним соціально-психологічним простором, у якому індивідуальні смисли і цінності, прагнення і мотиви співорганізуються в єдине ціле, оскільки окремі соціально-психологічні простори співузгоджуються, співадаптуються. Утворюється особлива соціально-психологічна цілісність, яка не зводиться до реальностей індивідуальних просторів, які їх утворюють. І в якій утверджується спільна суб'єктність – сімейна, згідно з ціннісною матрицею якої розвивається індивідуальна суб'єктність дитини,

в тому числі – у економічній сфері. Оскільки відхилення від сімейної матриці моральних цінностей означає не просто девіацію в поведінці дитини, але і відповідальність за відхилення, то можна твердити, що економічна культура, практикована в сім'ї, носить примусовий характер, що і зумовлює її соціалізуючу функцію. Таким чином, малозабезпеченість як специфічний стан матеріальної незабезпеченості сім'ї, за якого її доходи не дозволяють підтримувати необхідний для життєдіяльності рівень споживання. Пов'язане з цим переживання сім'єю своєї матеріальної неспроможності має спричиняти і особливі викривлення у формуванні економічної культури дитини з такої сім'ї.

Малозабезпечені сім'ї характеризуються чіткою вираженістю настановлень на економічні досягнення тільки в тій їх частині, яка забезпечує найбільш типову для суспільства в цілому ідеальну модель життя; на хорошу освіту, на цікаву і престижну роботу, на добрі відносини у подружній парі, на професіоналізм та почуття обов'язку. Поряд з цим для малозабезпечених не характерні життєві устремління, спрямовані на отримання влади, популярності і статусності, досягнень, особистого успіху, можливостей самореалізації. Їм властиві негативні очікування, песимізм, низький рівень домагань, страх перед новим, недовіра до інших і до себе, приреченість і фаталізм [1]. Таким чином, характерні риси культури малозабезпеченості є доволі далекими від моделі культури підприємливості. Отже, економічна соціалізація дитини в малозабезпеченій сім'ї може протікати з викривленнями, набувати особливих рис і призводити до специфічних ефектів, чому і будуть присвячені наші наступні наукові пошуки. **Висновки.** Особливості економічної культури малозабезпеченої сім'ї задають такі особливості соціалізації дитини як суб'єкта економіки, як настанови на невисокий рівень домагань (хорошу освіту, на цікаву і престижну роботу, на добрі відносини у подружній парі, на професіоналізм), недовіру до себе та інших та почуття обов'язку поза амбіціями отримання високого соціально-економічного статусу, влади, особистого успіху.

## Література:

1. Васютинський В.О. Культура бідності: соціально-психологічний зміст та інструментарій дослідження/ В.О.Васютинський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Кіровоград: Імекс. – ЛТД, 2013. – Т. XI. – Соціальна психологія. – Вип. 6. – Книга I. – 502 с.
2. Голубенко И.Е. Преодоление бедности: зарубежный опыт и российская практика / И.Е. Голубенко: Специальность 08.00.05 - экономика и управление народным хозяйством (экономика труда) : Автореф. дис. на соискание учёной степени кандидата экономических наук, - Москва, 2007.
3. Закон України «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2000, N 35, ст.290). – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1768-14>.

**Омельченко Я.М.**

*кандидат психологічних наук,  
провідний науковий співробітник  
лабораторії консультативної психології та психотерапії  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
м. Київ, Україна*

## ОЗНАКИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ДІТЕЙ

Дослідження феномену *стресу* та його наслідків доволі таки широко представлене у літературі. Найчастіше, його розглядають як сукупність неспецифічних адаптивних реакцій організму на дію різноманітних несприятливих стрес-чинників (фізичних чи психологічних), що порушують гомеостаз, а також викликають відповідний стан нервової системи [1,2,3,4,5]. Розрізняють *еустрес* – позитивну форму стресу та *дистрес* – негативну форму [5]. При цьому, дослідники показали, що не дивлячись на те, що у разі дії як позитивно забарвлених, так і негативно забарвлених стрес-чинників, людині доводиться реагувати специфічним чином, найбільш сильно на психічне та фізичне здоров'я впливають негативні події [3,4,5].

Розглядаючи феномен стресу, ми можемо спостерігати як позитивні наслідки його впливу у вигляді мобілізації (якщо

психіка здатна адекватно перепрацювати стимули), так і негативні наслідки впливу у вигляді дестабілізації (якщо психіка не може впоратись з тими стимулами, які вона отримує). При цьому, зазначимо, що має значення сила та тривалість дії чинників, дію яких здатна опрацювати людина. Найбільш несприятливими є сильні, неочікувані впливи, до яких людина не була готовою зовсім, а також тривалі, хронічні впливи, які створюють постійне стресове тло[4,5]. Виходячи з цього, можемо означити, що існують чинники, які викликають допустимий рівень стресу у людини і впливають сприятливо на її життєдіяльність, а також чинники надмірного стресу, які діють деструктивно.

З часом, дія надмірного, хронічного стресу може призвести до розвитку *посттравматичного стресового розладу* (PTSD, ПТСР, посттравматичний синдром, «комбатантський синдром», «в'єтнамський синдром», «афганський синдром», «східний синдром» тощо) — психічний розлад, різновид неврозу, що виникає в результаті переживання однієї чи кількох психотравматичних подій, таких як, наприклад, військові дії, теракти, аварії чи стихійні лиха, катастрофи, важка фізична травма, побутове чи статеве насильство, загроза смерті або перебування свідком або заподіювачем чужої смерті. ПТСР проявляється як відстрочена реакція на сильний або хронічний стрес — щонайменше після чотирьох тижнів після травматичної події. Перебіг ПТСР супроводжує типова симптоматика: уникнення, інтрузії, гіперреактивність, розлади емоційної сфери, відчуття ізольованості тощо. З часом симптоми ПТСР нарастають і посилюються, його діагностують, як правило, коли травматична симптоматика заважає нормальній життєдіяльності людини, а тривалість перевищує місяць [7].

Однією із вразливих категорій населення, яка підпадає під вплив стресорів є діти. Масові заворушення, військовий конфлікт, соціально-економічна нестабільність є значними і хронічними чинниками стресу дітей, які впливають на константний і безпечний плин їхнього життя. Причому, діти не лише безпосередньо стають об'єктами впливу стрес-чинників, а й відчувають значну додаткову напругу через порушення

психоемоційного балансу близьких дорослих. Варто зазначити, що діти специфічно переживають травматичну ситуацію. Нерідко через відсутність навичок обговорення своїх переживань, вікові особливості, сильне емоційне потрясіння діти не висловлюються відкрито про свої неприємні стани. Разом з тим, спостерігаючи за дітьми, можна виявити тих із них, які переживають стресову ситуацію. Наслідки стресу є помітними у емоційних, поведінкових проявах дітей чи представлені на тілесному рівні.

Таблиця 1.

**Ознаки того, що дитина переживає стресову ситуацію[2]**

Емоційні прояви	Поведінкові прояви	Когнітивні прояви	Соматичні прояви
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Загострення страхів (особливо страху розлуки);</li> <li>• Тривожні стани;</li> <li>• Агресивність;</li> <li>• Плаксивість;</li> <li>• Схильність до бурхливого прояву емоцій;</li> <li>• Збіднення емоційних проявів тощо</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Порушення сну, нічні кошмари;</li> <li>• Втрата апетиту;</li> <li>• Застрягання;</li> <li>• Регресивні форми поведінки;</li> <li>• Гіперактивність;</li> <li>• Пасивність;</li> <li>• Замкнутість;</li> <li>• Посилене прагнення до контакту з дорослими;</li> <li>• Відмова від контакту;</li> <li>• Заперечення;</li> <li>• Зміст тематичних ігор з однолітками тощо</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Погіршення діяльності процесів пам'яті, мислення, уваги;</li> <li>• Збіднення мовлення;</li> <li>• Підвищення мовна активність тощо</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Підвищена втомлюваність, сонливість</li> <li>• Загострення хронічних хвороб;</li> <li>• Болі у шлунку;</li> <li>• Головні болі;</li> <li>• Розлади дихання;</li> <li>• Розлади у роботі серця;</li> <li>• Нудота, блювання;</li> <li>• Захворювання верхніх дихальних шляхів тощо</li> </ul>



Як видно з таблиці 1, є достатньо широкий спектр ознак, які вказують на те, що дитина переживає вплив надмірного стресового чинника, але в цілому варто зазначити, що усі незвичні для дитини прояви потребують уваги фахівця і можуть свідчити про її загострену реакцію на стрес.

У частини дітей, які пережили вплив надмірного стресу, може розвиватися симптоматика ПТСР, а з часом може діагностуватися посттравматичний стресовий розлад.

Таблиця 2.

**Ознаки та симптоми посттравматичного стресового розладу у дітей (за даними Американського національного центру з ПТСР)[6]**

Вікова категорія дітей	Ознаки та симптоми
<i>Діти дошкільного та молодшого шкільного віку (1-6 років)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Безсилля і пасивність, відсутність звичайних реакцій</li> <li>• Генералізований страх</li> <li>• Підвищена збудливість та незібраність;</li> <li>• Пізнавальна плутанина;</li> <li>• Складність говорити про цю подію;</li> <li>• Складність визначити почуття;</li> <li>• Порушення сну, нічні кошмари;</li> <li>• Страх розлуки і «чіпляння» за близьку людину;</li> <li>• Регресивні симптоми (наприклад, повернення нічного нетримання сечі, втрата здатності говорити, рухових навичок);</li> <li>• Нездатність збагнути смерть як неминучість;</li> <li>• Тривога з приводу смерті;</li> <li>• Соматичні симптоми (болі в животі, головні болі та ін.);</li> <li>• Підсилена реакція на гучні звуки;</li> <li>• «Заморожування» (раптова нерухомість);</li> <li>• Метушливість, нехарактерний плач;</li> <li>• Уникання або тривога у відповідь на конкретні стимули, специфічно пов'язані з травмою</li> </ul>
<i>Діти молодшого та середнього шкільного віку (6 — 11 років)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Почуття відповідальності та провини;</li> <li>• Повторювана травматична гра;</li> <li>• Почуття тривоги при нагадуванні про подію;</li> <li>• Нічні кошмари, інші порушення сну;</li> <li>• Стурбованість з приводу безпеки, думки про загрозу;</li> <li>• Агресивна поведінка, спалахи гніву;</li> <li>• Страх почуття болю, травми;</li> <li>• Пильна увага до тривоги батьків;</li> <li>• Ухиляння від школи;</li> <li>• Тривога/турбота про інших;</li> <li>• Поведінкові, емоційні, особистісні зміни;</li> <li>• Соматичні симптоми (скарги на тілесні болі);</li> <li>• Очевидні тривога/страх;</li> <li>• Схильність до усамітнення;</li> <li>• Конкретні, пов'язані з травмою, страхи, загальні страхи;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Віковий регрес (веде себе, як молодша дитина);</li> <li>• Тривога розлуки;</li> <li>• Втрата інтересу до діяльності;</li> <li>• Плутиана думок, недостатнє розуміння травматичних подій;</li> <li>• Відсутність чіткого розуміння явища смерті, причини «поганих» подій;</li> <li>• Прогалини в нестачі розуміння заповнюються «магічним» поясненням;</li> <li>• Втрата здатності до концентрації в школі, зниження успішності;</li> <li>• Дивна або незвична поведінка.</li> </ul>
Підлітки (12 — 18 років)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Егоїстичність;</li> <li>• Небезпечна для життя поведінка;</li> <li>• Бунт удома або в школі;</li> <li>• Різкі зміни у стосунках;</li> <li>• Депресія, уникнення спілкування;</li> <li>• Зниження успішності у школі;</li> <li>• Спроба віддалитися і захиститися від почуттів сорому, приниження, гніву;</li> <li>• Надмірна активність з іншими людьми чи відступ від інших з метою врегулювання внутрішнього конфлікту;</li> <li>• Схильність до переживання нещасних випадків;</li> <li>• Бажання помсти, активність, пов'язана з відповіддю на травму;</li> <li>• Порушення сну і харчування, нічні кошмари.</li> </ul>

Як бачимо з таблиці 2, симптоми ПТСР у них можуть бути доволі таки опосередкованими і нерідко педагоги та батьки їх пов'язують лише і виключно з недисциплінованістю, невихованістю, дезаптаваністю та порушенням самоконтролю дитини тощо. Відповідно, міри які застосовуються у бік дітей (дисциплінарні санкції) не лише не вирішують питання, але можуть поглибити посттравмівну симптоматику

### Література:

1. Кісарчук З.Г. Поняття «криза», «стрес», «психотравма», «посттравматичний стресовий розлад»/ Зоя Кісарчук//Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник/ З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос та ін.; за ред. З.Г. Кісарчук. – К.: ТОВ «Видавництво «Логос».», 2015. – с. 8-11;

2. Кісарчук З.Г., Омельченко Я.М. Специфіка перебігу кризових станів, психотравми та посттравматичного стрессового розладу у дітей/ Зоя Кісарчук, Яніна Омельченко// Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки: методичний посібник /

3. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, І. М. Біла ... Г. П. Лазос ; за ред. З. Г. Кісарчук. – К. , 2016. – с.9-21;

3. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості [текст]: дис. д-ра психологічних наук 19.00.01 / В.М.Корольчук; Ін-т психологіїім. Г. С. Костюка АПН Укр. – К. 2009. – 511 арк.: рис., табл. – Бібліографія: арк. 389 – 434;

4. Психодіагностика стресса: практикум/ сост. Р.В.Куприянов, Ю.М.Кузьмина// М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол.ун-т. - Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.;

5. Селье Г. Стресс без дистресса/ Ганс Селье – М.: Книга по требованию, 2012 . – 66 с.;

6. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період: метод. рек. / Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, О.В. Залеська та ін. — Київ: МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. — 84 с.

7. Friedman, M. J., Schnurr, P. P., McDonagh-Coyle, A. "Post-traumatic stress disorder in the military veteran". *Psychiatric clinics of North America*, v.17, No.2, с.265—277

**Павлюк М.М.**

*кандидат психологічних наук, доцент*

*Міжрегіональна Академія Управління Персоналом,*

*м. Київ, Україна*

## **АВТОНОМНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

**Актуальність дослідження.** В сучасному суспільному розвитку зростає роль особистісного фактора і автономності відводиться значне місце серед справжніх позитивних цінностей, що сприяють прояву індивідуальності та досягненню успішності в різних сферах життєдіяльності, в тому числі в області професіоналізму. Ринок праці, розширення самозайнятості, прояви нестабільності зумовлюють необхідність формування особистості, готової діяти автономно, здатної до самостійного пізнання, самовизначення і творчого розвитку. У взаємодії з соціальним середовищем особистість виступає суб'єктом, який свідомо прямує до розвитку, автономності та самореалізації.

Незалежно від різних підходів до проблеми взаємодії людини і середовища, більшість вчених вважають за необхідне враховувати у взаємодії особистості з оточенням: зовнішнє середовище, потреби індивіда; мотиви, якими керується суб'єкт; настанови, цінності, орієнтації та цілі суб'єкта; особистісні ролі, стиль прийняття рішень, стиль міжособистісних відносин, когнітивний стиль; дії та вчинки, зворотній зв'язок між поведінкою та умовами, у яких вона була сформована. Очевидно, що для розуміння та прогнозування поведінки індивіда є потреба у більш розвинутому уявленні про ситуацію, середовище, життєвий простір, бо відсутність такого уявлення робить непродуктивним пояснення чи прогнозування поведінки людини лише за рахунок особистісних факторів.

Дослідженню автономності як психолого-педагогічної проблеми присвячено чимало теоретичних і експериментальних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Окремі аспекти особистісної автономності: «ефективна самостійність» В.І. Моросанова, Г.С. Пригін, Є.В. Пупирева, С.К. Нартова - Бочавер. Спроба конкретизувати поняття автономності здійснюється в роботах О.Є. Дергачової, Е.Десі та Р.Райана, Д.О. Леонтьєва, О.О. Сергєєвої [2].

С.К. Нартова - Бочавер визначає психологічну (особистісну) суверенність як здатність людини контролювати, захищати і розвивати свій психологічний простір, заснований на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки. Психологічна суверенність є формою суб'єктності людини і дозволяє в різних формах спонтанної активності реалізувати потреби [3].

У цьому ж термінологічному просторі знаходиться і поняття особистої автономії, яка представляє собою незалежність, здатність приймати рішення, спираючись на внутрішню підтримку. Як підкреслює С. К. Нартова - Бочавер, автономія - це в першу чергу незалежність «від чогось», а суверенність - управління «чимось», «по відношенню до чогось».

О.Є. Дергачова в своєму дисертаційному дослідженні під автономією розуміє такі прояви в поведінці, свідомості, почуттях і думках людини, які обумовлені саме її особистісними

спонуканнями, а не ситуативними чинниками, соціальними вимогами або інтроєктованими правилами [89]. Вона вважає автономію компонентом саморегуляції особистості в сфері мотивації. Особистісну автономію О. Е. Дергачова також визначає як психологічний конструкт, який описує здатність людини бути самим собою, знати, що вона хоче, і вміти це реалізувати. Прояви особистісної автономії можуть розглядатися як показники досягнення рівня особистісної зрілості, а також у якості показника особистісного здоров'я і психічної стійкості. Відсутність особистісної автономії може призводити до психічних порушень різного ступеня важкості [1]. Проявами автономії виступають особливості мовних проявів, характеристики дій в ситуації вибору і прийняття рішень, типи емоційних процесів, які супроводжують діяльність, особливості свідомих і несвідомих установок, прояви особистісної зрілості, які розуміють як вміння усвідомлювати і приймати все більше «темних» сторін власної особистості. Автономія пов'язується з високим рівнем інтегрованості «я», з відкритістю досвіду, з диференційованим ставленням до подій і до власної поведінки, меншим проявом захисних механізмів і фільтрів при сприйнятті інформації [1].

Слід зазначити, що автономність є важливою вольовою якістю особистості. Вона виявляється у здатності людини володіти собою, керувати власною поведінкою та діяльністю. Володіючи собою, особистість сміливо береться за відповідальне завдання, хоча й знає, що його виконання пов'язане з небезпекою для неї, навіть загрожує її життю. Автономність, з одного боку, розглядається як внутрішня сфера особистості, котра виражається в почутті автономності, в певному особистісному новоутворенні й проявляється в усвідомлено мотивованій поведінці, з іншого, має зовнішні поведінкові прояви.

Відсутність автономності робить особистість нестриманою, імпульсивною. Особистість, яка не володіє собою, легко піддається впливу почуттів, часто порушує дисципліну, відступає перед труднощами, впадає у розпач. Своєрідним проявом безвілля особистості є конформність. Суть її

виявляється в тому, що особистість, може мати свою думку, але піддається впливу, тиску групи у своїх діях і вчинках, не виявляє незалежності, не відстоює свої позиції. Зокрема, конформним особистостям властиві негнучкість психічних процесів, бідність ідей, знижена здатність володіти собою, поверхове уявлення про себе, не вистачає віри у себе, вони виявляють більшу пасивність, навіюваність і залежність від інших. Сукупність позитивних якостей волі, властивих особистості, зумовлює її силу волі. Як позитивні, так і негативні якості волі не є природженими. Вони розвиваються у процесі життя та діяльності.

**Висновки.** Таким чином, саме по собі почуття автономності не завжди забезпечує автономну поведінку. Мається на увазі, що автономна поведінка - складний прояв активності (соціальної, фізичної, психічної), яка має такі ознаки: автономна людина здатна діяти самостійно, долати перешкоди, рішуча, самодостатня, креативна, відносно незалежна від соціального та фізичного середовища, відповідальна за власні дії, має почуття свободи, усвідомлює свободу вибору, має внутрішній локус контролю, здатна до самоконтролю.

### **Література:**

1. Дергачева О.Е. Личностная автономия как составляющая личностного потенциала / О.Е. Дергачева, Д.А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева – Москва : Смысл, 2011 – 680 с.
2. Deci E. The dynamics of self-determination in personality and development / E. Deci, R. Ryan. – EdR. Sch Water. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986.
3. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С.К. Нартова-Бочавер // Психологічний журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 27–36. 313

**Пенькова О.І.**

*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН  
України,  
м.Київ, Україна*

## САМООЦІНКА – ВАЖЛИВА УМОВА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Самовдосконалення – процес, в результаті якого відбувається системна трансформація індивіда. У літературних джерелах з досліджуваної проблеми дане поняття розглядається як продукт самосвідомості або як компонент уявлень про себе. Більшість психологів трактує дане явище як складну багаторівневу систему. Процес усвідомлення себе відбувається у єдності когнітивної оцінки своїх можливостей, досягнень та емоційних реакцій, переживань з приводу цієї оцінки, тобто самоствалення, яке органічно пов'язане з самопізнанням і є його емоційно-особистісною складовою.

Розвиток самооцінки, в свою чергу, пов'язаний зі здатністю особистості адекватно сприймати себе і навколишній світ, вміти адаптуватися у незвичних ситуаціях, швидко розв'язувати відповідальні завдання.

Проблема самовдосконалення особистості актуалізувалась у зв'язку з дослідженням процесів, у яких відображаються різні аспекти самосвідомості: (Боришевський М.Й. [2], Костюк Г.С. [4], Максименко С.Д. [5], Пенькова О.І. [8], Сердюк Л.З. [9], [11]). В зарубіжній психології дане питання вивчали: Р. Бернс [1], У. Джемс [3], А. Маслоу [6], Г. Олпорт [7], К. Роджерс [10] та інші.

Мета дослідження полягала у з'ясуванні взаємозв'язку між самовдосконаленням та самооцінкою школярів. Для реалізації поставлених завдань ми застосували анкету для визначення самооцінки, у якій просили підлітків і старшокласників (досліджувані – учні 8, 11 класів СЗШ № 184 м. Києва) оцінити ступінь наявності в себе поданих характеристик, які стосуються процесу самовдосконалення особистості. Наводимо їх для прикладу: *цінності, пов'язані з оцінкою зовнішності, соціально-комунікативні цінності, матеріальні цінності, цінності самореалізації, морально-етичні і естетичні цінності.*

Читаючи даний список, учні повинні були оцінити міру наявності у себе цих якостей і записати у графу анкети за шестибальною шкалою. Отримані результати зіставлялися з

рейтингом вчителів. Показником адекватності самооцінки була міра її відповідності результатам об'єктивної оцінки.

Розглянемо, як розподіляються одержані експериментальні дані відповідно до рівнів самооцінки. Найбільший відсоток в усіх класах становлять відповіді, що відносяться до 1 (високого) рівня (8 кл. – 54%; 11 кл. – 60%).

Високий рівень – повне розуміння сутності основних ознак поняття «самовдосконалення особистості», позитивне власне ставлення до тих обов'язків, які з нього випливають, звичка діяти згідно з цими цінностями у житті. Особистість розвивається досить гармонійно. Самооцінка дітей є реалістичною: вони оцінюють позитивно означені цінності. Школярам, що перебувають на цьому рівні, властивий не лише високий ступінь усвідомлення, розуміння ціннісних норм, але й висока здатність до саморегуляції відповідно з внутрішньо прийнятими моральними настановленнями. На даному рівні поступово у учнів виникає узагальнений образ Я: через самосприйняття, самоспостереження і самоаналіз. Школярі з високим рівнем самооцінки знають свою мету і цінності, дивляться оптимістично у майбутнє, беруть на себе відповідальність за результати власної діяльності, не виокремлюють себе поміж інших, не бояться своїх почуттів і здатні відстоювати їх тощо. Представники даного рівня приймають активну участь у житті суспільства, школи, мають досвід соціальних взаємин як у шкільному колективі, так і в сім'ї.

Що стосується відповідей 2 (середнього) рівня, то у учнів 8 класів відсоток дещо вищий і становить 35%, у 11 класах – 28%.

Середній рівень – неглибоке, часткове розуміння сутності відповідних ознак, нестійке або індиферентне ставлення до цього поняття. Слабка самооцінка призводить до того, що учень переоцінює або недооцінює себе, а рівень його домагань не відповідає рівню фактичних досягнень. В той же час спостерігається ріст пізнавальних можливостей школяра, підвищення уваги до свого Я і здатності до самоспостереження. У дитини з'являється бажання до самозмін, до пошуку зразків для наслідування. Порівняння себе з іншими – важливий механізм розвитку самооцінки особистості. На даному етапі



диференціюється зміст оцінки, ускладнюється її структура, зростає критичність по відношенню до себе. Становлення самооцінки характеризується ланкою протиріч: у одних сферах зростає її стабільність, в інших навпаки; в той же час зростання самокритичності межує з невпевненістю і конфліктністю з однолітками і дорослими. Такі протиріччя призводять до нестійкої самооцінки. В експерименті визначилась приблизно однакова частка досліджуваних з 3 (низьким) рівнем самооцінки (8 кл. – 11%, 11 кл. – 12%).

Низький рівень – нерозуміння учнем суті найважливіших характеристик поняття «самовдосконалення особистості», або ж негативне ставлення до нього. Характеризується майже повною відсутністю у розумінні дітей цінностей самовдосконалення. Критерії оцінок неадекватні. Індивідуальні відповіді не аргументовані, оцінні ставлення до засвоєваних знань (понять, оцінок, норм) ще не стали регуляторами їх свідомості і поведінки. Учні, що відносяться до даної категорії, не здатні до саморегуляції. У них спостерігається низький взаємозв'язок між емоційними, раціональними проявами поведінки і рівнем вияву переконань у вчинках. Самооцінка характеризується ситуативністю, залежністю від зовнішніх факторів. Такі школярі легко піддаються негативним впливам соціуму, відзначаються низькою самокритичністю, невмінням прогнозувати результати своїх негативних вчинків, їм важко протистояти власним егоїстичним намірам тощо.

Ми співставили отримані результати з рейтингом учителів. Це дало змогу стверджувати, що виокремлені рівні самооцінок у наших досліджуваних не слід розглядати як протилежності. Якщо учні не приписують собі високих балів, це не означає, що вони сприймають себе як некомпетентних, нічого не вартих. Те ж саме стосується і середніх балів. Їх низькі і середні бали – не абсолютні. Вони відносні стосовно учнів з високим рівнем самооцінки. Можливо, низька самооцінка є реалістичною: досліджувані об'єктивно оцінюють свої можливості. Крім того, учні з низькою самооцінкою недостатньо добре себе знають, їх уявлення про себе невизначені, вони невпевнені, залежні від обставин, оцінок інших людей, вони постійно потребують

допомоги. З точки зору деяких авторів, у учнів з низькою самооцінкою спостерігається велика розбіжність між Я реальним і Я ідеальним, яка об'єктивно сприймається як неможливість для подолання цього явища, в той час як досліджуваних з високою самооцінкою характеризує незначний розрив між цими рівнями Я. Аналіз особливостей низької самооцінки свідчить про те, що учням важко виконувати свої обов'язки. Там, де потрібно приймати самостійне рішення, вони діють не кращим чином, не намагаються досягти успіху, підвищити свою самооцінку.

Отже, самооцінка є центральним утворенням у процесі самовдосконалення особистості. Основна її функція у психічній діяльності полягає в тому, що вона є необхідною умовою саморегуляції поведінки. Вища форма саморегуляції – творче ставлення до власної особистості, намагання змінити, покращити себе. Формування самооцінки пов'язане з особливостями взаємин учня з навколишнім світом.

#### **Література:**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс – М.: Прогресс, 1986.
2. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: Монографія / М.Й. Боришевський – К.: Академвидав, 2010. – 416с.
3. Джемс У. Личность / У Джемс // Психология самосознания: Хрестоматия. Самара: БАХРАХ – М, 2000. С. 7-44.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк // Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608с.
5. Максименко С.Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження / С.Д. Максименко // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України // За ред.. С.Д. Максименка. – Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – С. 3-15.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008, 352 с.
7. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
8. Пенькова О.І. Психологічні аспекти саморегуляції особистості / О. І. Пенькова // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових

праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Том IX: Загальна психологія. Історична психологія. – Випуск 9. – К.: Талком, 2016. – С. 393-399.

9. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості. – Монографія [Електронний ресурс]; За ред. Л.З. Сердюк. – К.: Педагогічна думка. – 2015. – [http // lib.iitta gov/u.a./](http://lib.iitta.gov/u.a/) ISBN 978-966-644-410-6. С. 95-98.

10. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.

**Пророк Н.В.**

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,  
завідувачка лабораторії психодіагностики та науково-психологічної  
інформації  
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України  
м. Київ, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ:РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ АСПЕКТ**

В сучасній психолого-педагогічній науці психологічну культуру розглядають як *інтегральне поєднання* психологічної компетентності, ціннісно-смиислового компоненту (ставлення до людей, світу, власної діяльності), когнітивної складової та рефлексії. Компетентність при цьому розуміється як поєднання знань, умінь, навичок та здатності застосовувати їх в процесі життєдіяльності [2;5;11;7 та ін.]. Психологічну культуру як інтегральне індивідуально-особистісне психологічне утворення, що формується в діяльності, відносять до структур «найбільш адекватного особистісного забезпечення цілей, задач і змісту діяльності», які виникають у процесі пристосування особистості і діяльності [2; 9]. Адже психологічна культура збільшує ефективність вирішення широкого кола професійних повсякденних завдань працівників освіти, а отже є чинником досягнення високої успішності їхньої професійної діяльності. І тому вона, як психологічне явище, є одним із аспектів процесу формування професіоналізму, компетентності, професійної зрілості [8; 4: 10].

Найбільш інтенсивно цей процес відбувається в професійній діяльності, самоосвітній діяльності і в результаті саморозвитку.

В наукових дослідженнях, описуються різні результати, до яких призводить достатній розвиток психологічної культури у працівників освіти. Це і примноження знань, вмінь, навичок, і збагачення та гармонізація особистості, і прилив життєвих та творчих сил, і відчуття вдовolenня від своєї професійної праці тощо [5; 8; 9]. Часто підкреслюється, що розвиток психологічної культури призводить до підвищення потенціалу саморозвитку особистості [2; 4 та ін.]. Адже в процесі роботи над власною особистістю людина все більше прояснює і поглиблює свої відношення не тільки з собою, а і з іншими людьми, із об'єктивною реальністю в цілому. Зокрема, випрацювання певних стратегій розвитку своєї психологічної культури впливає на формування індивідуального стилю професійної діяльності, оптимізує стратегії творчості і життєтворчості [6; 4: 1].

Високий рівень розвитку психологічної культури і вміння (здатність) цілеспрямовано працювати над собою (і щось змінювати в собі) закономірно призводять до підвищення професійної компетентності, а отже і до покращення результативності (ефективності, успішності) професійної діяльності. Один із проявів професійної компетентності - розвиток вміння швидко вирішувати складні професійні завдання. Тобто, це вміння також є одним із важливих результатів високого рівня розвитку психологічної культури.

Про розвиток психологічної культури також свідчать зміни: в мотиваційній сфері (зокрема, підвищення внутрішньої мотивації та вмотивованої спрямованості особистості на самовдосконалення, підвищення мотивації досягнення), в смисловій і ціннісній сферах, у вольовій саморегуляції. Необхідно підкреслити: розвиток мотиваційно-цільової сфери відбувається не тільки по відношенню до провідної професійної діяльності, а й охоплює практично все коло соціально значущих зв'язків та стосунків людини. І, як ми вже зауважували, узагальненими результатами високого рівня розвитку психологічної культури є розвиток професійної компетентності і гармонізація особистості. Зростає не тільки осмисленість

професійної діяльності, а й її особистісна значущість і творче відношення до неї.

Важливим результатом і, одночасно, параметром процесів формування психологічної культури є розвиток рефлексивності [12; 2; 8]. В цьому процесі усвідомленість різних аспектів своєї особистості, своєї професійної діяльності і взаємин з оточенням може постійно поглиблюватися, наприклад, в напрямку все більшого розуміння своєї особистості (своїх сильних і слабких сторін). Таке розуміння може привести і до пошуку все нових і нових форм роботи над собою.

Підвищення особистісної, соціальної, професійної зрілості особистості також розглядається як один із суттєвих результатів процесу розвитку психологічної культури [1; 2; 9]. І тут необхідно уточнити психологічні критерії зрілості особистості. Найчастіше в якості критерію зрілості виділяється відповідальність (точніше, суспільна відповідальність) особистості за свої вчинки. Досить ефективний в плані операціоналізації підхід до критерію зрілості особистості було запропоновано Б.С.Братусем. Він вважає, що рівень зрілості можна вивчати через тактику цілепокладання. Зокрема, зріла особистість, на його думку, відрізняється мистецтвом розводити ідеальні і реальні цілі [3]. Ще одним можливим критерієм зрілості є здатність особистості до здійснення свобідного особистісного вибору [6; 10; 12]. Спільним в цих критеріях зрілості є те, що особистість в них розглядається як діюча особистість, яка ставить нові завдання, прагне до різних цілей і мотивів.

Отже, на наш погляд, сутність процесу набуття психологічної культури полягає не тільки у реалізації внутрішніх можливостей, здібностей людини та її особистісного потенціалу (зокрема, у професійній діяльності), а й у розвитку цих здібностей, можливостей і потенціалу, у розвитку здатності все більш ефективніше взаємодіяти з соціальним оточенням і з самим собою.

Процес розвитку психологічної культури передбачає «включеність» в «роботу над собою», в який й реалізуються та розвиваються внутрішні можливості і здібності. Тому, здатність працювати над собою, відчуття примноження сил, здібностей, знань, професійних навичок і вмінь, також можна розглядати як

критерії процесу розвитку психологічної культури. Тобто, процес розвитку психологічної культури передбачає (і, одночасно, має своїм результатом) не тільки активну особистісну позицію, усвідомлення необхідності роботи над собою, а й розвиток професійної компетентності. Тому, наприклад, при розгляді процесу набуття психологічної культури практичним психологом, окрім представлених вище критеріїв, можна використовувати такі, які враховують головні виміри професійної ситуації, зокрема:

1) Правильність оцінки професійної проблеми/завдання (яка, зокрема, передбачає розуміння особливостей тих професійних проблем, які вирішуються в даній організації; вміння правильно діагностувати; вміння знайти оптимальний підхід до клієнта; володіння специфічними психологічними технологіями, експрес-діагностичними методами тощо).

2) Правильність оцінки свого професіоналізму, можливостей оптимально вирішити професійну проблему/завдання. Адекватність такої оцінки визначається: рівнем розвитку особистісної рефлексії; розумінням потреб клієнтів тощо. Зауважимо, що оцінка загальних і спеціальних знань повинна бути тісно пов'язана з особливостями тих професійних проблем, які вирішуються в даній організації.

3) Роздуми на тему необхідності вдосконалення своєї особистості (як головного засобу професійної праці практичного психолога) і своєї професійної компетенції.

Безумовно, ці психологічні виміри, засновані на самооцінці, є досить складними, але вони дають можливість більш точно охарактеризувати рівень розвитку психологічної культури особистості.

### **Література:**

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека, характеристики и условия достижения. М., 1998.
2. Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – С. 174–197.

3. Братусь Б. С. Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 400 с.
5. Певзнер Н. Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Н. Ю. Певзнер. – Казань, 2007. – 22 с.
6. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М.Титаренко. – К.: Агрпромовидав України, 1998. – 348 с.
7. Рибалка В.В. Особистісний підхід у навчально-виховній роботі з підлітками: Метод. рек. для шкільних психологів. – Одеса: Вид-во ОІУВ, 1996. – 36 с.
8. Семикин В. В. Психологическая культура в образовании человека: монография / В. В. Семикин. – СПб., 2002. – 173 с
9. Смирнова Е. Е. Содержание понятия «психологическая культура педагога» и пути ее формирования в системе повышения квалификации / Е. Е. Смирнова // Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. – 2010. – № 58. – С. 76–79.
10. Чапрак Я. В. Психологічна культура як невід'ємний компонент професіоналізму педагога / Я. В. Чапрак // Вісник : Педагогіка : [зб. наук. пр.] / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – Київ : Вид. центр КНУКіМ, 2009. – Вип. 21. – С. 118–123.
11. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н. В. Чепелева – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 32 с.
12. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). - К.: Милленниум, 2003. - 152 с.

**Рудницкая С.Ю.**

*доктор психологических наук, доцент, заведующая  
лаборатории когнитивной психологии  
Институт психологии имени Г.С.Костюка  
НАПН Украины, Киев*

## **ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ «Я ТЕКСТА» ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ДИСКУРСИВНОГО САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ**

В русле психолого-герменевтического подхода, жизненный путь человека, артикулируемый как проект и, одновременно, как

процесс воплощения этого проекта, можно рассматривать как особый вид «Я-текста» личности. В отличие от традиционного проектирования, для самопроектирования личности характерна высокая степень неопределенности в достижении результата и границ этого процесса, поэтому «деятельность» в данной сфере носит выраженный творческий характер, и классическое определение понятия «технология» для процессов самопроектирования очевидно «работать» не может. Предпосылками изучения самопроектирования являются исследования в области экзистенциальной психологии (М. Босс, В.И. Красиков, Р. Мэй), психологии жизненного пути (Б.Г. Ананьев, Ш. Бюлер, Д. Бьюдженталь, П. Жане, Д.А. Леонтьев, Н.А. Логинова С.Л. Рубинштейн), жизненных стратегий (К.А. Абульханова-Славская).

В постнеклассической методологии самопроектирование рассматривается как совокупность социально-психологических практик конструирования и воспроизводства личностью собственных идентичностей, базирующихся на присвоении субъектом заданных культурой стратегий и норм самоорганизации. При этом множественность идентичностей соотносится с многовекторностью самопроектирования современного человека. Под самопроектированием мы, прежде всего, понимаем преодоление человеком самого себя как фактической данности, прорыв в пространство возможного; как действие в «зазорах дрящегося опыта» (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили), в точках разрывов детерминированности бытия личности. Готовность к самопроектированию свидетельствует о «готовности следовать зову потенциального». Эта готовность определяет форму движения смысловой системы личности, которая может быть названа «задачей на воплощение потенциального» [3, 67].

Самопроектирование рассматривается как способность личности действовать, исходя из собственного замысла, проекта относительно своего будущего (жизненный проект) и собственной личности (личностный проект). При таких условиях оно есть одной из руководящих детерминант осуществления жизненных планов и намерений [2]. Этот процесс базируется на



интерпретации и осмыслении предыдущего личного и социокультурного опыта путем погружения в социокультурное дискурсивное пространство и создание собственное смыслового пространства [4]. «Применяя по отношению к себе определенные социокультурные концепты в качестве инструментальных средств самопонимания, субъект пытается «расслышать» смыслы своего существования, распознать собственную подлинность. Таким образом, тексты о себе, развернутые на основе лингвизированных и символизированных событий, отражают собственные усилия субъекта в самопостижении, самоинтерпретации, самопостроении» [5, 291].

Самопроектирование выступает факультативной составляющей развития личности, а способность к самопроектированию рассматривается как интегральная характеристика личности, определяющая ее актуальные ресурсы:

- обеспечения саморазвития как стратегического фактора жизнеосуществления;
- продуктивного реструктурирования личного опыта в соответствии с поставленными целями и задачами;
- генерирования новых форм жизнеосуществления личности, за счет использования возможностей (ресурсов), порождаемых многоуровневой динамикой ценностно-смысловых измерений ее жизненного пространства.

В контексте психологической гермневтики мы предлагаем проблематизировать дискурсивную технологию как коммуникативно-семиотический процесс, содержащий в своем развитии стадии технологического знания и технологического процесса, а также стадию репликации (тиражирования) продуктов технологического процесса.

Дискурсивные технологии понимаются нами как технологии создания, упаковки, расшифровки и функционирования смыслов. Они направлены на обеспечение возможности личности управлять собственными ресурсами, осознавать, интерпретировать, переживать и трансформировать саму себя и собственную жизнь, что и обуславливает целесообразность и

перспективность использования их в процессе самопроектирования [4].

Внутри дискурсивной технологии самопроектирования эта система подпроцессов представляется нам как совокупность операторов построения жизненного проекта и/или проекта изменения личностных характеристик индивида, операторов для диагностики ресурсов, осуществления выборов, целеориентированных действий и тиражирования полученных результатов.

Исходно протопроjekt пребывает в своем возможном состоянии в мифе (в личностном мифе [1]), в котором сконцентрированы основные жизненные смыслы, ценности, «цель жизни», «стратегии» и общие принципы ее реализации. Протопроjekt может присутствовать в жизни человека скрытым, непроявленным образом неопределенно долгое время, находиться в фоновом, «дремлющем» состоянии. Условием эксплицитации протопроекта может выступать бесконечное множество самых разных факторов [4].

Семантика первоначального выбора запускает процесс генерации ресурсов (как внешнего, так и внутреннего характера) и приводит к построению оператора, который определяет дальнейшее протекание (прерывание) процесса самопроектирования. Критерием «удачно» построенного оператора первоначального выбора, с нашей точки зрения, может выступать высокий уровень соответствия образа результата (цели во времени) и первоначально возникшей цели человека. В результате такого выбора протопроjekt может начать проявляться, «прорасти» в личностный прототекст. Замысел, запечатленный в виде прототекста – первоначального мысленного наброска, схемы будущего проекта, его творческой «концепции», является первой ступенью процесса порождения личностного текста в процессе самопроектирования [2].

Прототекст является базовым текстом личности, от которого произрастают все другие тексты. В реальности мы на прямую не сталкиваемся с личностным прототекстом, он находится за пределами нашего осознания, что, в свою очередь, имеет важное следствие: как знаковая структура прототекст

становится проявленным только в ситуации его нереализации. Очевидно, что на данном этапе процесса самопроектирования происходит «борьба» за доминирование определенного прототекста, поскольку он в дальнейшем будет предопределять конструирование как жизненного проекта индивида, так и проекта изменений его личностных характеристик. Каждый «Я-текст» личности имеет свой прототекст, являющийся не только совокупностью всех текстов (в широком значении), но и совокупностью всех кодов, лежащих в основе «Я-текста», который, в свою очередь, выполняет метареферентную функцию по отношению к прототексту, то есть интерпретирует его смысл [4].

Таким образом, в основе порождения «Я-Текста» личности лежит протопроект как состояние неопределенности, предчувствие желаемого будущего, которое при определенных условиях может эксплицироваться в личностный прототекст, базирующийся на зарождении замысла собственной жизни и «Себя желаемого». Реализуемый человеком в своих жизнеосуществлениях личностный текст («беловой», «чистой») становится, в определенном смысле, архитектором, т. е. реконструкцией замысла (инварианта или модели текста) на основе семантического ядра «черновых вариантов», которые рассматриваются как каналы связи между замыслом и окончательным «Я-текстом» личности.

#### **Литература:**

1. Гуцол С.Ю. Трансформація особистісного міфу як засіб розвитку особистості. Київ. 2004. 225 с.
2. Рудницька С.Ю. Прототекст как основа «Я-текста» в нарративных практиках самопроектирования личности. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Т. II : Психологічна герменевтика, вип. 7. – С. 20–37.
3. Сухоруков А.С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы. Москва : МГУ, 1997. 141 с.
4. Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Нормативна модель самопроекування особистості. *Наука і освіта*. 2017. № 11. С. 105–113.

5. Чуева Н.А. Возрастная динамика жизненного проектирования. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки.* 2013. Вып. 3. С. 284–294.

**Рябовол Т. А.**

*старший науковий співробітник лабораторії  
психології дезадаптованих неповнолітніх  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ,  
м. Київ, Україна*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ - ПЕРЕШКОДИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ФУНКЦІЇ ПРОГНОЗУ**

Потреба в передбаченні майбутнього з'явилася відразу за потребою у виживанні організму. А механізм елементарного прогнозу вже існує у досить простих форм життя, як частина з інстинкту виживання. Короткотривалий прогноз виник спочатку, як механізм уникання смертельної небезпеки, для організмом смертельних загроз як мінімум до етапу розмноження. Далі, в процесі еволюції живих істот, його функції ускладнилися: у людини прогностичні уміння служать як для організації суспільного життя, так і для життя кожного індивіда зокрема.

Власне, функція прогнозу так і залишається тісно пов'язаною з потребою виживання, контролю ситуації, регуляції поведінки відповідно до змін, що відбуваються навколо та всередині самого індивіда. Але повноцінне життя людини в сучасному світі важко собі уявити без цілей, проектів та планів на майбутнє. Щоправда, далеко не всі вони здійснюються, доводиться визнати, що у більшості людей здатність до передбачення майбутнього доволі обмежена. Невпинні процеси, які призводять до зміни епох протягом життя одного-двох поколінь, змушують визнати, що на сьогодні точним може бути тільки доволі короткочасний прогноз.

Останнім часом популярною серед сучасних психологів стала думка про те, що гнучкість стратегій та тактик поведінки людини важливіша за уміння передбачати результат, адже вона

дає можливість пристосовуватися та виживати в процесі тих чи інших подій, зокрема й надзвичайних [Д. Леонтьєв].

Серед соціально психологічних чинників передбачення важливе місце займають потреби індивіда та ставлення до них. Безперечно у живого організму, яким є людина, потреб дуже багато, усвідомлення їх, систематизація та віднесення до того чи іншого рівня в ієрархії є частиною аналізу, без якого неможливо скласти реального прогнозу, спланувати діяльності, досягти поставлених цілей.

Сучасній людині для досягнення мети необхідна взаємодія з іншими людьми. Відповідно, людина з недорозвиненою функцією прогнозу дезорієнтована в часі та просторі, адже вона не уявляє результату своєї діяльності, не бачить до яких наслідків призведе та чи інша дія її чи партнера із взаємодії. Такою людиною легко маніпулювати, досить часто, вона вчиняє правопорушення під впливом емоцій, діючи імпульсивно та необдуманно. Така людина ніби живе тільки «тут і тепер», це надає їй достатньо енергії, однак, проблема полягає в тому, що вона не знає, куди спрямовувати всю свою енергію. Вона не здатна до планування, стратегічного мислення і практично не керує своїм життям.

За умови психотичної структури особистості, тобто недорозвитку моральних норм та цінностей, вона керується лише власним тимчасовим задоволенням, вигодою, не зважає на потреби інших, правилами соціуму. Якщо ж структура особистості невротична, шкоди від неї суспільству менше. Однак вона також може скоювати правопорушення, або ж підтримувати інших у їх злочинній діяльності, реалізуючи свою потребу у прийнятті. Крім того такому індивіду важко досягати своїх цілей, реалізувати плани, інакше кажучи, бути господарем власного життя.

Окрім нейрологічних ушкоджень та психічних порушень до недорозвитку функції прогнозу призводять: тривала фрустрація базових психологічних потреб дитини, нехтування ними. Життя в замкнутому просторі (інтернатні заклади, дитячі будинки), де базові потреби дитини забезпечують дорослі, в той час, як дитина ізольована від планування діяльності, що вчить її піклуватися про себе та інших.

В дизфункційних сім'ях, проблема розвитку прогнозу, цілепокладання та осмисленості життя – сімейна проблема. За умови ж педагогічної занедбаності, в сім'ях алкоголіків або психічнохворих батьків, розумовим розвитком дитини не займається ніхто. Незформованість цієї функції у батьків, призводить до того, що діти наслідують її відсутність у поведінці дорослих, та й самі дорослі не знають, що цю здатність варто розвивати у дітей.

Недорозвиненою функція прогнозу виявляється і в дітей, які виховуються у, на перший погляд, благополучних сім'ях. Детальніший аналіз сімейної ситуації показує викривлення: в бік непослідовності вимог, покарань та нагород або гіперпротекції.

На розвиток функції прогнозу впливають також сімейні традиції та сценарії, що традиційно повторюються з покоління в покоління, вбудовуються в генетичну пам'ять, формують ментальність. В Україні попередні покоління жили в умовах воєн, та тоталітаризму, де тривале планування не мало сенсу, наступні – в умовах, коли все за них вирішувала держава, коли для виживання корисною була пасивність та завчена безпорадність індивіда. Сучасне покоління живе в нових реаліях, в часи таких стрімких суспільних змін, що подібний життєвий досвід попередніх поколінь стає непотрібним баластом для молодих.

Шкільне навчання у більшості загальноосвітніх закладів також не забезпечує учнів уміннями та навичками прогнозувати, планувати та ставити життєві цілі. Втім, якщо окремі предмети такі, як логіка, інформатика, можуть допомагати розвивати мислення та його функції, то підлітки, схильні до правопорушень не виявляють інтересу до навчання.

Варто також враховувати особливості підліткового віку, який сам по собі є кризовим, і перебіг цієї кризи доволі непростий у соціально-здорових підлітків. Підлітки взагалі схильні знецінювати досвід попередніх поколінь, що ж стосується соціальнодезадаптованих, вони через порушення у стосунках зі значимими дорослими ще більше нехтують їхніми досягненнями, порадами та повчаннями та відкидають позитивний досвід набутий старшими. У цьому віці вони

демонструють своє прагнення до самостійності, але страх і неготовність жити дорослим життям часто призводять до конфліктів з іншими людьми, неадекватних поведінкових реакцій, імпульсивних вчинків, агресивних проявів і т.п. Підлітки з нестабільною поведінкою часто мають спотворені уявлення про власну життєву перспективу, вони демонструють байдужість до майбутнього, їхні думки стосуються дій «тут і тепер», бажання отримати з нього максимум розваг та насолоди. Вони не хочуть визначатися із власним майбутнім, не мріють про професію, не будують планів. Ще Л. Виготський вказував, що підлітка характеризує не слабкість волі, а слабкість цілей. Якісна відмінність підліткового та юнацького віку полягає у ставленні до майбутнього. Аналізуючи кризу підліткового віку, Л. Божович наголошує на її неоднорідності з точки зору формування орієнтацій на майбутнє. Так, перша фаза характеризується виникненням здатності орієнтуватися на мету, що виходить за межі сьогодення, а друга – усвідомленням свого місця у майбутньому, тобто зародженням життєвої перспективи. Підліток ставиться до завтрашнього дня з позиції сьогодення, а юнак – до сьогодення з позиції завтрашнього.

І в той же час відсутність розвиненої часової перспективи в підлітковому віці є причиною безнадійності та самотності. Як зазначає Л. Регуш, результати досліджень, спрямованих на вивчення причин самогубств підлітків, тут є доволі показовими. Виявляється, що однією з них є невміння зрозуміти відносність часу, відсутність часової перспективи. Багато підлітків переживають «зараз» як «завжди», і якщо їм тепер з якихось причин погано, то вони думають, що погано їм буде завжди, довіку. Єдиний виходом з такої ситуації вони вважають самогубство. І психологи-консультанти, які працюють із наркозалежними, стверджують, що спільною їхньою особливістю також є відсутність мети, як часового орієнтиру в житті.

Таким чином, формування функції прогнозу залежить від багатьох соціально-психологічних чинників. Її достатній розвиток, безперечно, є важливим для повноцінного життя особистості.

**Соловей Я.Г.**

*кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник лабораторії психології  
обдарованості  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
м. Київ, Україна*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ АКСІОГЕНЕЗУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ.**

Психологічне дослідження проблеми професійного становлення та ціннісних позицій обдарованої особистості розглядається як особлива форма активності людини у пошуках смислу життя та усвідомлення цінностей, що є для неї особисто значимими. Розуміння аксіогенезу описується як закономірний, полідетермінований процес розвитку ціннісно-сислової сфери особистості в онтогенезі (О. Асмолов, М. Боришевський, З. Карпенко, Д. Леонтьев, С. Максименко). Г. Радчук відзначає, що в процесі аксіогенезу особистості провідну роль відіграє самовизначення. Самовизначення, на її думку, виступає мотиваційно-вольовим ядром і результатом аксіогенезу, складним, водночас динамічним та стабільним станом суб'єкта, діяльним, рефлексивним та ціннісно-сисловим актом. При цьому успішність професійно-особистісного самовизначення фахівця визначається не тільки критеріями персоналізації – досягнення певного професійного статусу, а перш за все критеріями персоніфікації – ідентифікація себе з професією на основі вироблення індивідуального способу існування у ній. [8, с. 372-414].

З.С. Карпенко звертається до проблеми цінностей у контексті тлумачення сутності аксіогенезу особистості. Аксиологічна психологія особистості – новітня царина персонологічних студій, суголосних сучасним науковим пошукам постнекласичних парадигмальних варіантів цілісного дослідження феномену особистості. Концепцію вперше запропоновано і досліджено Карпенко Зіновією Степанівною. Найвищими духовними цінностями, на її думку, є добро, краса і благо [3, с. 128].



Осягнення цих цінностей відбувається в процесі розвитку особистості як інтегрального суб'єкта духовно-психічної активності, що реалізується на п'яти рівнях функціонування: 1) відносно суб'єкта (біологічний індивід); 2) моносуб'єкта (суб'єкт конкретної діяльності); 3) полісуб'єкта (особистість); 4) метасуб'єкта (індивідуальність); 5) абсолютного суб'єкта (універсальність) [3, с. 128]. Саме на рівні абсолютного суб'єкта проявляється найвищий ступінь духовного розвитку людини.

На думку О.Л. Музики, позитивний досвід творчої діяльності, набутий у підлітковому віці, дистанціює обдаровану особистість від групи однолітків. Досягнутий нею успіх та визнання дорослими її здобутків у музичній діяльності знецінюються однолітками [6, с. 320]. О.Л. Музика виокремлює моральні та діяльнісні цінності обдарованої особистості, розглядає їх як результат інтеграції внаслідок рефлексії діяльнісних, емоційних та соціальних компонентів задоволення потреб. Ці цінності можуть протистояти цінностям контактного оточення, але не загальнолюдським цінностям [6, с. 63-77].

Значиме місце відведене цінностям і в гуманістичній теорії мотивації А. Маслоу, який зазначав, що ієрархія потреб особистості вибудовується залежно від її цінностей та ідеалів, забезпечуючи її само актуалізацію [5, с. 272].

Б.В. Зейгарнік розглядає цінності як основні одиниці особистості, які визначають головне і відносно постійне ставлення людини до світу, інших людей і до самої себе. Завдяки їм людина усвідомлює та приймає сенс свого життя [2, с. 169].

Одним із центральних понять теорії цінностей С. Л. Рубінштейна є ідеал. Ідеал людини, на його думку, - це випереджувальне втілення того, чим вона може стати. Це найкращі тенденції, які, втілюючись у образи, стають стимулом та регулятором її розвитку [7, с. 612].

Д.О. Леонтьєв визначає, цінність як еталон поведінки, вироблений суспільною свідомістю, має три форми репрезентації. По-перше, цінність постає як суспільний ідеал – узагальнення уявлення про досконалість у різних сферах суспільного життя; по-друге, цінність має предметне втілення у вигляді витворі матеріальної і духовної культури або людських вчинків, що

віддзеркалюють певні ціннісні ідеали (етичні, естетичні, політичні, правові та ін.); по-третє, мотиваційні структури особистості і насамперед особистісні цінності, що є внутрішніми носіями соціальної регуляції, закорінені в структурі особистості.

Погоджуємось з твердженням Д.О. Леонтєва про те, що особистісні цінності, як і цінності соціальні, існують у формі ідеалів, тобто моделей належного, але є найбільш дієвими, оскільки задають кінцеві орієнтири індивідуальної діяльності, визначають стратегію ціле покладання [4, с. 64].

Вважаємо, що особистісні цінності становлять базовий компонент музично обдарованої особистості, визначають її спрямованість, яка втілюється в переконаннях, моральних позиціях і проявляється в соціальних відносинах, діяльності, спілкуванні та є джерелом індивідуальної мотивації.

Підсумовуючи представлені вище міркування, можна констатувати що цінності визначають центральну позицію особистості, впливають на спрямованість і зміст її активності, загальний підхід до світу й самого себе, визначають зміст і напрямок позиції особистості, її поведінки і вчинки. Вони, як і інші особистісні утворення (спрямованість, установки, переконання), розглядаються в якості результату відображення у свідомості людини суспільних відносин і соціально-економічних умов життя.

Дослідниками визначений достатньо широкий спектр функцій цінностей, необхідних для життя людини. А саме цінності – фактор, який не тільки впливає на діяльність, але й має вплив на емоційну сферу обдарованої особистості, на такий її елемент, як переживання.

Музична обдарованість в психологічній науці дістала більш детального вивчення порівняно з проблемою інших видів художньої обдарованості. Дослідження почалися з вивчення окремих музичних здібностей, далі такого утворення як музикальність і, нарешті, музичної обдарованості. Найбільш важливим регулятором розвитку та досягненнями в діяльності музично обдарованої особистості є цінності та ціннісні орієнтації.

Під музичною обдарованістю розуміють якісно своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість успішного

заняття музичною діяльністю. Це - здібність "омузиченого" сприйняття й бачення світу, коли всі враження від навколишньої дійсності в людині, що володіє цією властивістю, мають тенденцію до переживання у формі музичних образів. Подібне сприйняття життя завжди пов'язане з наявністю в людини специфічних здібностей. Крім того, музична обдарованість, на думку Б.М. Теплова, будучи складною структурою, залежить не тільки від поєднання загальних і спеціальних здібностей, але й від якісної своєрідності цього комплексу. До загальних моментів музичної обдарованості Б.М. Теплов відносить силу, багатство й ініціативність уяви, достаток зорових образів, стійкість творчої уваги й інші особливості людини. Спеціальні музичні здібності в якісно своєрідному сполученні він називає музикальністю, і ділить їх на основні (без яких музична діяльність неможлива) і неосновні (що мають великий вплив на протікання деяких її видів). Головний показник музикальності, по Б.М. Теплову, - емоційна чуйність до музики: переживання музики, як вираження деякого змісту; і чим більше людина чує у звуках, тим більше вона музична. Музичне переживання – по суті – емоційне переживання, і інакше як емоційним шляхом не можна зрозуміти зміст музики [9, с. 42-222].

Аналіз психолого-педагогічних джерел та власне емпіричне дослідження дозволили визначити, що для музично обдарованої особистості цінною є саме музична діяльність, яка з досвідом має вплив на емоційну сферу особистості, на такий її елемент як переживання. Цінності та ціннісні орієнтації можуть розглядатися, як духовні потреби самої музично обдарованої особистості, коли деякі цінності "інтеріоризовані" (перевтілені у внутрішній стан особистості) та виступають як бажання, інтереси. У музикантів естетичне сприйняття світу. Понад усе вони цінують красоту, форму, гармонію.

Акцентуючи увагу на концепцію особистісного, діяльнісного, аксіологічного підходів, концепції орієнтованої на особистісний, ціннісний розвиток музично обдарованої особистості, дослідження що до уявлення про роль смислових установок особистості в регуляції її взаємодії зі світом; психології музичної діяльності, ми сконцентрували увагу на ціннісних орієнтаціях

розвитку уявлення особистості про професійне самоздійснення, наскільки це усвідомлюють та рефлектують, при виборі та реалізації професійної кар'єри.

### **Література:**

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
2. Зейгарник Б.В. Патопсихология: [2-е изд.] / Б.М. Зейгарник. – М.: Издательство Московского университета, 1986-286с. А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 320 с.
3. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / З.С. Карпенко // Методологічні і теоретичні проблеми психології: Хрестоматія / Упорядкування – З.С. Карпенко, І.М. Гоян. – Івано-Франківськ: Плай, 2000, - 128 с.
4. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
5. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / А. Маслоу. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
6. Музика О.Л. Екзистенційні потреби і розвиток обдарованої особистості / О.Л. Музика // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 6, Вип. 10. – С. 63-77.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 612 с.
8. Радчук Г.К. Аксиопсихологія вищої школи. Монографія / Г.К. Радчук. – Тернопіль: ТНПУ, 2009. – 415 с. – Бібліограф.: с. 372 – 414.
9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-222.

**Соловйова Л.І.**

*кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
м. Київ, Україна*

**ВИБІР ДІТЬМИ ЦІННОСТЕЙ В СУЧАСНОМУ  
СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

В процесі життєдіяльності людина постійно постає перед вибором. Вибирати доводиться за наявності проблемної ситуації на самих різних рівнях: між альтернативними предметами, діями, способами поведінки. Зазвичай в дитячому віці вибір пов'язаний із труднощами. Здатність самостійно здійснювати вибір, усвідомлювати його наслідки та нести відповідальність за свої дії виступає пріоритетним завданням розвитку особистості як ініціативного, активного діяча, суб'єкта власної діяльності. Добровільне самовизначення дитини на основі соціально значущих цінностей та подальша реалізація намічених цілей у предметно-практичній діяльності та під час спілкування з іншими людьми сприяють поступовому вибудовуванню системи гуманістично спрямованих ціннісних орієнтацій дошкільника як регуляторів його активності, стійких та незалежних від зовнішніх впливів та внутрішніх потягів.

Насьогодні у психологічній науці вибір (зокрема, особистісний) трактують як акт надання переваги одній із альтернатив з ряду заданих ззовні або сконструйованих суб'єктом вибору, що не зводиться до раціонального розрахунку. Особистісний вибір розглядається як внутрішня діяльність із вирішення ситуації невизначеності за допомогою переваги однієї з наявних альтернатив і прийняття відповідальності за її реалізацію та характеризується двома основними параметрами: суб'єктивними (підстави вибору) та об'єктивними (спрямованість вибору) [3]. Вибір може бути різною мірою активним і усвідомлюваним людиною. У випадках, коли підстави, на яких здійснюється вибір, суб'єкт не може чітко пояснити, він підшукує випадкові і ситуативні твердження, які дозволяють скрасити неповноцінність такого вибору. Саме критерій усвідомленості, на думку багатьох психологів, лежить в основі визначення „поганих” і „хороших” форм вибору (Ф. Василюк, А. Маслоу, С. Мадді, Д. Леонт'єв).

Питання появи у дитини вміння здійснювати вибір науковці, перш за все, пов'язують із розвитком довільної поведінки, який відбувається у дошкільному віці. На думку Л. Виготського вибір є характерною ознакою оволодіння дитиною власною поведінкою [1,

с.714]. Отже, в період з чотирьох до семи років дитина, набуваючи практики керування собою, активно вчиться вибирати.

Проаналізуємо, як протягом дошкільного віку у дитини розвивається здатність робити свідомий вибір та з'ясуємо його підґрунтя. Звернемося до праць, в яких науковці експериментальним шляхом визначили особливості дитячого вибору.

Л. Гарсіашвілі з метою вивчення онтогенетичного розвитку здатності дитини до вибіркової поведінки було проведено досліді, у яких перед дітьми висували два послідовних завдання: 1) вибрати, щоб потім випити одну з двох рідин за уподобанням; 2) вибрати і випити одну з двох рідин за умови, що в одній посудині рідина приємна на смак, але шкідлива, а у іншій – неприємна, несмачна, проте корисна. У першому варіанті констатувалося надання дитиною переваги за безпосереднім враженням. Друге завдання створювало конфлікт безпосереднього враження і усвідомлення дитиною значимості своїх майбутніх дій. Для здійснення вибору їй необхідно було зважити об'єктивну цінність позитивних і негативних властивостей бажаної рідини. В результаті дослідів у першому варіанті не вибрали ні одну із рідин 32% трирічних, 15% чотирирічних, 10% п'ятирічних, 4% шестирічних. Починаючи з семи років усі діти змогли здійснити вибір: надали перевагу одній з рідин за безпосереднім враженням. У другому варіанті обрали рідину гірку, але корисну 6% трирічних, 24% чотирирічних, 15% п'ятирічних, 33% шестирічних, 58% семирічних [2].

Отримані дані дозволили зробити висновки про те, що, по-перше, у дітей з трирічного віку здатність робити вибір прогресивно зростає; по-друге, у молодших дошкільників вибір визначається безпосереднім враженням, а не усвідомленням віддалених наслідків дій; по-третє, вибіркова поведінка старших дошкільників поступово стає все більш свідомою, ґрунтується на передбаченні ними наслідків своїх дій.

Загалом, психологи стверджують, що здатність дитини щось обирати з'являється вже на кінець першого року життя. Проте, під час такого вибору малюк є пасивним, оскільки вибір визначається безпосереднім враженням від предмета.

Поведінка дитини раннього та молодшого дошкільного віку є мимовільною, має імпульсивний, ситуативний характер, цілі дій та засоби їх досягнення усвідомлюються недостатньо.

Дійсним вибором Л. Виготський називав „вільний вибір між двома можливостями, який визначається не ззовні, а із середини”, тобто вмотивований самою дитиною [1, с. 715]. Саме під час такого вибору старший дошкільник має можливість більш-менш проаналізувати та оцінити наявну ситуацію, зважити можливості різних дій, усвідомити їх значимість та наслідки. Серед визначальних для дитини мотивів вибору стратегії діяльності і поведінки в цей період все частіше виступають соціальні за своїм змістом спонуки, такі як підпорядкування правилам поведінки, етичним нормам у взаєминах з людьми, привласненим цінностям.

У експериментальному дослідженні ціннісної сфери особистості дитини старшого дошкільного віку на основі дитячих виборів було побудовано ієрархію цінностей сучасного дошкільника. За методикою „Експрес-діагностика сфери ціннісних орієнтацій дошкільника” [4] обстежено 220 дітей. Дитині пропонувалося для аналізу 17 сюжетних картинок, у змісті яких відображалися ситуації, що розкривали одну з 17 цінностей та були близькими її досвіду. Вивчалися такі термінальні цінності: „сім'я”, „щастя”, „здоров'я”, „дружба”, „краса природи”, „краса мистецтва”, „краса техніки”, „зовнішня краса людини”, „творчість”, „гроші” та такі інструментальні цінності: „співпереживання”, „самостійність”, „допитливість”, „цілеспрямованість”, „впевненість”, „сміливість”, „наполегливість”.

З кожною дитиною проводилося дві послідовні серії. В першій серії аналізувалася здатність дитини співвідносити зображення на картинці з уявленням про цінність та давати його узагальнене пояснення. У другій серії визначався вибір дитини важливої для неї картинки (з усіх 17 картинок, розглянутих і обговорених з нею у першій серії методики). Аналізувався фактор переваги у виборі цінностей, в якому відбивається емоційний компонент ціннісних орієнтацій дошкільників, що характеризує суб'єктивне, особистісне ставлення до предмету оцінювання в оточуючій природній, соціальній дійсності та виражається ступенем емоційної насиченості в оцінних

судженнях, знаннях. Здійснення відбору восьми „головних для тебе”, найважливіших ситуацій вказувало на змістовне наповнення провідних для дошкільника ціннісних орієнтацій. Використання методики дало змогу створити „поле цінностей” (найближче, віддалене і далеке) як кожної дитини так і групи дошкільників. У найближче поле об’єднуються цінності, які отримали максимальне число виборів дітей. У далеке – цінності з мінімальною кількістю дитячих виборів.

За результатами обстеження дітей констатовано, що найбільш значимими, емоційно наповненими цінностями, що відповідали потребам сучасних старших дошкільників, та утворили найближче „поле цінностей” були: термінальні – „сім’я”, „здоров’я”, „гроші”, „краса природи”, інструментальні – „творчість”, „дружба”. У віддалене „поле цінностей” увійшли термінальні цінності: „краса техніки”, „щастя”, „зовнішня краса” та такі інструментальні цінності: „самостійність”, „сміливість”. Найменшу прихильність серед дітей мали такі інструментальні цінності, що утворили далеке „поле цінностей” – „впевненість”, „співпереживання”, „допитливість”, „наполегливість”, „цілеспрямованість”, та термінальна цінність „краса мистецтва”.

Отже, високий рівень суб’єктивної значущості цінностей найближчого „поля цінностей” визначатиме сталу спрямованість потреб і інтересів дитини, перетворюватиметься на мотив діяльності і спонукатиме до активних дій, виявлятиметься у її цілях, зумовить вибір способу дій для досягнення бажаної мети. Зміст віддаленого та далекого „поля цінностей”, який окреслився в ході дослідження, вказує на недостатнє усвідомлення дітьми означених явищ та якостей як цінностей та спрямовує розвивальні впливи соціокультурного середовища з метою формування у дітей ціннісного ставлення до них.

### **Література:**

1. Выготский Л.С. Психология. Москва: Эксмо-Пресс, 2000. С. 714–727. (Серия “Мир психологии”).
2. Гарсиашвили Л.А. Развитие воли ребенка в дошкольном, младшем и среднем школьном возрасте: автореф. дис. на соискание уч. степени канд.



психол. наук : [спец.] 19.00.00 „Психологические науки” / Институт психологии им. Д.Н. Узнадзе. Тбилиси, 1972. 25 с.

URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18238.php> (дата звернення: 13.10.2019).

3. Мандрикова Е.Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : [спец.] 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2005. 27 с. URL: [institut.smysl.ru/article/documents/mandrikova\\_avtoref.pdf](http://institut.smysl.ru/article/documents/mandrikova_avtoref.pdf) (дата звернення: 13.10.2019).

4. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі : навч.-метод. посіб. /Т.О. Піроженко, Л.І. Соловйова та ін.; [за ред. Т.О. Піроженко]. Київ : Видавничий дім „Слово”, 2016. 248 с.

**Терещенко Л.А.**

*кандидат психологічних. наук, старший науковий співробітник,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
м. Київ, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ**

Стрімке зростання кількості дітей і підлітків з асоціальною поведінкою і висока соціальна значущість проблеми характеризує вивчення даного питання як одного з центральних у сучасній психолого-педагогічній літературі.

*Девіантна поведінка* – один з видів поведінки з відхиленням, який пов'язаний з порушенням відповідних до віку соціальних норм і правил поведінки, характерних для мікросоціальних відносин (сім'я, школа) і малих статеві-вікових соціальних груп [1].

Як зауважує І. Кон, девіантну поведінку особистості можна поділити на дві великі категорії, а саме:

- поведінка, що відхиляється від норм психічного здоров'я, коли йдеться про наявність психопатології;
- поведінка, що порушує соціальні, культурні й правові норми [1].

Як зазначають російські науковці О. Гонєєв, Н. Ліфінцева, Н. Ялпаєва, *девіантна поведінка* дитини і підлітка може проявлятися у декількох площинах:

- як особливості окремих психічних процесів (підвищена рухомість нервових процесів чи їх загальмованість; їх стійкість чи слабкість; підвищена активність чи пасивність дитини; зосередженість і розсіяність; балакучість чи замкнутість; імпульсивність і непередбачуваність, підвищена збудливість і афективність тощо);

- як соціально зумовлені якості особистості і риси характеру (неорганізованість, незібраність, лінь, неухважність, недисциплінованість, брехливість, капризність, упертість, грубість, озлобленість, агресивність, жорстокість);

- як низька загальна культура, негативне ставлення до моральних норм і правил, до оточуючих людей (неохайність, безтактність, байдужість, необов'язковість, невиконання завдання, пропуски занять, прогули, бродяжництво, конфлікти з ровесниками і дорослими, копіювання зразків асоціальної поведінки, орієнтація на вузькогрупові інтереси та цінності);

- як шкідливі звички (паління, вживання алкоголю, токсичних і наркотичних засобів, захоплення азартними іграми) [2].

### ***Зовнішніми формами прояву девіантної поведінки дітей і підлітків є:***

*Демонстративні прояви:* постійне бажання бути в центрі уваги, «вразити» оточуючих; швидкоплинна змінюваність емоційних станів (настроїв); яскравість емоцій та емоційних проявів; гнучкість, гарна пристосовуваність; комунікативність; розвиненість інтуїції; вразливість, навіюваність, залежність від впливу соціуму; егоцентризм (трактування ситуацій, виходячи з власних потреб); артистичність, здатність до перевтілювання; потреба постійно отримувати соціальне заохочення.

*Депресивні прояви:* перевага негативних емоцій; знижений тон переживань та демонстрації емоцій; всеохоплююче почуття нудьги та туги; зниження сили інтересів та вражень; тілесна в'ялість, коливання ваги; погіршення самопочуття (зниження

апетиту, втрата ваги, безсоння тощо); загострення соматичних захворювань (головний біль, втомлюваність, сонливість тощо); неакуратне та байдуже ставлення до свого зовнішнього вигляду; постійне почуття самотності, непотрібності, провини та печалі; зменшення контактів, ізоляція від друзів та сім'ї; порушення уваги, що впливає на якість виконання роботи; роздуми про смерть.

*Агресивні прояви:* поведінка базується на неконтрольованих спонуканнях, потягах; логічна оцінка вчинків не береться до уваги; погіршення самоконтролю; імпульсивність; запальність; впертість; почуття суперництва; яскраві прояви гніву, жорстокості, асоціальних вчинків; конфліктність; егоцентризм (людина задовольняє лише свої потреби та інтереси); підвищена збудливість, що призводить до частих скандалів та рукоприкладства.

Значними *симптомами порушень поведінки* вчені визнають наявність таких рис психічної незрілості: залежність від чужої думки та ситуації, нездатність активно впливати на неї, слабкість реакції на критику, невираженість власних вольових установок, слабкість самоконтролю, саморегуляції, поєднання інфантильності з афективною збудливістю, стійкий психологічний бар'єр з дорослими [1; 2; 3].

*Основним проявом* девіантної поведінки у дітей та підлітків є явище «важковихованості». Такий тип поведінки ще називають *антидисциплінарним*, а дітей – *важковиховуваними*. На думку О. Гонєєва та інших, саме слово важковихованість вказує на труднощі у вихованні, у формуванні особистості дитини, на її нездатність або небажання засвоювати педагогічні впливи і активно на них реагувати.

*Важковиховувана дитина* – це насамперед та дитина, яка чинить активний опір або протидію вихованню, висловлює недовіру до педагогів, проявляє негативізм до педагогічного процесу, провокує і створює передумови для конфліктних ситуацій.

### ***Діяльність по роботі із дітьми «групи ризику»***

- спостереження в класах;
- групові діагностичні спостереження;

- індивідуальне обстеження дітей;
- функціональний аналіз проблем дитини, виявлення головних причин, які обумовлюють відхилення у поведінці чи емоційній сфері дітей та підлітків;

### ***Шляхи подолання проблеми***

- Індивідуальна робота (бесіди);
- Робота з сім'єю (рекомендації щодо побудови сімейних стосунків, зміни стилю виховання);
- Рекомендації вчителям щодо роботи з даною дитиною;
- Заохочення до позаурочної, позашкільної діяльності, створення «ситуації успіху»;
- Допомога неблагополучній сім'ї з боку класних керівників, психолога, адміністрації школи, служби у справах дітей

### ***Зміст профілактики девіантної поведінки дітей та підлітків:***

- правова освіта, розповсюдження інформації щодо правових можливостей подолання проблем (лекції, кіно-відеолекторії, освітні програми, матеріали в ЗМІ, методика «рівний-рівному», соціальна реклама);
- надання консультативної допомоги у вирішенні проблем (консультації юриста, психолога, лікаря, педагога, консультування в ЗМІ, телефонне консультування);
- надання кризової соціально-психологічної допомоги (кризові стаціонари, служби «Телефон довіри» тощо);
- соціально-педагогічна допомога сім'ям з обмеженими педагогічними ресурсами, сім'ям з проблемними дітьми (сімейне консультування і психотерапія, соціальний захист і представництво інтересів сімей);
- соціальний захист і реабілітація дітей з девіантних сімей (консультування, кризове втручання, позбавлення або обмеження батьківських прав, фостерінг);
- сприяння зайнятості населення, особливо – представників соціально-вразливих груп та груп ризику (центри зайнятості і працевлаштування, громадські роботи);

- створення умов для змістовного проведення дозвілля (творчі гуртки та студії, спортивні секції, дозвільні заклади, конкурси, вуличні ігрові майданчики);
- соціально-психологічні тренінги (дають змогу краще пізнати себе, підвищити впевненість у собі, розвинути комунікативні якості, вміння вирішувати складні ситуації, формувати навички відповідальної поведінки);
- навчання на рівних (підготовка волонтерів з числа підлітків та молоді, які поширюватимуть профілактичну інформацію в середовищі однолітків, у тому числі під час неформального спілкування). Цей метод дає можливість подолати упереджене ставлення молодій аудиторії до профілактичної інформації.

#### **Література:**

1. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах: учебное пособие для вузов НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт. – 2-е изд. стереотипное. – Москва, 2008 – 304 с.
2. Лазоренко Б.П. Проблема молодёжи: шляхи самоздійснення. К. Педагогічна думка, 2007. – 274 с.
3. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие для вузов. СПб.: Речь, 2008. – 445 с.

**Терещук А.Д.**

*кандидат психологічних наук,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка  
м.Київ, Україна*

## **ПЕРША ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ПРИ ГОСТРИХ СТРЕСОВИХ СТАНАХ**

Для суспільства сучасної України характерним є надзвичайно високий рівень психоемоційних навантажень, що впливає на істотне погіршення рівня психічного здоров'я в популяції [1, с. 10]. Сьогодні реальний рівень психічного нездоров'я в суспільстві катастрофічний – страждання та втрати

є надмірними, соціальна ситуація не є підтримуючою, ресурси особистості виснажені, нові цінності та орієнтири не вибудовано, а пережиті потрясіння можуть призвести до деструктивних наслідків [2, 3].

Такі кризові події включають в себе ситуацію, за якою людина переживає або стає свідком надзвичайно стресової події, що загрожує життю, здоров'ю або серйозними травмами їй та іншим (фізичне травмування; поранення, важкі медичні процедури; загибель або смерть близьких людей; картини смерті, поранень і людських страждань; суїциди і вбивства), викликає сильне відчуття страху, жаху, потрясіння та може бути раптовою та неочікуваною. Через надмірну стимуляцію всіх органів чуття травматичні події настільки наповнені стресом, що вони перевантажують наші звичні стратегії подолання. Як наслідок, виникають гострі відчуття безпорадності, інтенсивний страх та відчуття втрати контролю. Якщо людина переживає стрес, вона втрачає контроль (якщо я не можу передбачити, як я можу рухатися далі, як я себе зможу захистити?). Такі негативні переживання заважають людині раціонально осмислити та аналізувати ситуацію, тим самим породжують різні проблеми та складні життєві обставини.

Перша психологічна допомога розроблена для того, щоб зменшити первинний дистрес (дати вихід емоціям), які спричинені травматичними подіями. Перша психологічна допомога (ППД) – це фактологічно заснований підхід, який базується на концепції гнучкості людини та спрямований на зменшення стресових симптомів, відновленню після травматичних подій, природної катастрофи та навіть особистої кризи.

Вперше термін «перша психологічна допомога» розроблений Американською Психіатричною Асоціацією у 1950-х роках. АПА випустила посібник, в якому підкреслювалась необхідність стабільності для тих, хто пережив катастрофу: «У всіх надзвичайних ситуаціях, чи вони є наслідком дії сил природи, чи ворожого нападу, постраждали піддаються стресам такої сили і характеру, яких ніколи раніше не зазнавали». Термін був оновлений у 2005 році, коли Національна мережа з питань травматичного стресу дітей та Національний центр з питань

ПТСР разом розробили «Посібник із надання першої психологічної допомоги в польових умовах».

ППД – гуманна, підтримувальна та практична допомога з метою стабілізації та зменшення гострого дистресу та його симптоматики. Вона спрямована на основні потреби та зменшення психологічного болю, сприяє коротко- та довгостроковому адаптивному функціонуванню – зміцнює людину, підтримує та заохочує її до застосування існуючих навичок копіngu.

Взагалі процес психологічної допомоги можна поділити на певні фази: фаза стабілізації – встановлення відносин (раппорту), скрінг/оцінювання та збір інформації; фаза розв'язання проблеми – активне слухання, нормалізація та зв'язок з ресурсами; фаза дії – подальші заходи або направлення до спеціалістів в разі необхідності.

При ППД важливий перший контакт: вивчити ситуацію, оцінити потреби, забезпечити допомогу в задоволенні основних базових потреб (їжа, житло, вода, необхідний мінімум заходів для підтримки здоров'я) для всіх, хто цього потребує, надати інформацію щодо послуг та соціальної підтримки, проявити ненав'язливу практичну турботу та підтримку, заспокоїти, слухати але не змушувати говорити.

Перш ніж перейти до оцінювання, розглянемо деякі елементи активного слухання, а саме:

- слухати уважно та намагатися зрозуміти погляди та відчуття людини (блокувати відволікаючі чинники, залишатися привітним та відкритим);
- повторювати те, що сказала особа та перепитувати, чи Ви правильно все зрозуміли (повторювати ключові слова, перефразувати сказане, описувати, а не трактувати) ;
- підведення підсумків того, що Ви зрозуміли та згадати основні моменти, про які Ви почули.

Як оцінювати, слухаючи історію:

1) Першочерговим пріоритетом є допомогти людині розповісти її історію (про себе, про сім'ю, друзів). Це не інтерв'ю і не потрібно намагатися отримати відповіді на всі питання.

2) Добре ознайомитись із структурою оцінювання, щоб почути потрібні елементи в розповіді людини.

3) Робити нотатки (всі записи мають бути конфіденційними).

4) Задавати питання, які є необхідними для пояснення чогось або щоб дізнатися щось, чого немає в історії, але бути обережним і не перетворювати це на інтерв'ю. Наприклад: «Коли Ви розповідали, я подумав про тих, хто може Вам допомогти в цьому.... Ви маєте зв'язок з ....(вказіть конкретний вид підтримки: родина, друзі)».

Таким чином, розповідання історії – це більше ніж надання інформації, адже людина слухає себе, формує власне розуміння, отримує більшу надію. Важливість розповідання історії – процес залагодження травматичної події та відновлення стабільності, є соціальним процесом, який по суті є також розмовою. Відтак, фундаментальною засадою допомоги є спонукання до зовнішнього вираження історії.

Але бувають ситуації, коли людина потребує більш професійної допомоги, ніж ППД, а саме:

- важкі, загрозливі для життя травми, які потребують екстреної медичної допомоги;
- порушення психічного здоров'я;
- може завдати шкоди собі та оточуючим (обов'язково попередити);
- коли відбуваються очевидні зміни в мові та/або в зовнішньому вигляді;
- активно або пасивно проявляє агресивну або небезпечну поведінку;
- ознаки/знає, що людина зловживає чимось, має галюцинації, марення або серйозні патології;



- надто емоційна – агресія та образи (вербальні та фізичні) або вона не може спілкуватися;
- якщо ситуація виглядає жахливою та нестерпною, розумієте, що покращення «неможливе» або ситуація «безнадійна».

І нарешті, як перенаправляти людину до спеціалістів у разі необхідності? Насамперед потрібно дотримуватися конфіденційності, обговорити особливості поведінки, запитати у постраждалого, що він думає та як себе почуває, зважити можливі перешкоди та запропонувати альтернативні рішення, й якщо доречно, то продовжувати пропонувати свою допомогу та підтримку.

Отже, принципи та техніки ППД базуються на результатах дослідження ризиків та стійкості після травми та гострого стресу, практичності й придатності до польових умов; відповідають рівню розвитку та враховують культуральні відмінності людини.

У процесі здійснення адекватної психологічної допомоги важливо залучати людину, котра переживає стресовий стан, до активного діалогічного обговорення та усвідомлення власної ситуації. Це може структурувати порушений емоційний простір людини та сприяти розвитку навичок саморозуміння, самовираження й адаптивного функціонування в соціумі.

### **Література:**

1. Посттравматичні стресові розлади: навчальний посібник / Під заг. ред. проф. Б. В. Михайлова. Вид.2-е, перер. та доп. Х.: ХМАПО, 2014, 285 с.
2. Forbes, D., Lewis, V., Varker, T., Phelps, A., O'Donnell, M., Wade, D. J., Ruzek, J. I., Creamer, M. (January 01, 2011). Psychological first aid following trauma: implementation and evaluation framework for high-risk organizations. *Psychiatry*, 74, 3, 224-39.
3. World Health Organization, War Trauma Foundation and World Vision International (2011). *Psychological first aid: Guide for field workers*. WHO: Geneva.

**УДК 159.922.73**

**Токарєва Л.Д**

*молодший науковий співробітник  
лабораторії психології дошкільника  
Інститут психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України  
м. Київ, Україна*

## **ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ НАБУТТЯ ДОШКІЛЬНИКОМ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ В УМОВАХ СІМ'Ї**

Цінності, як один із структурних елементів особистості, відіграють вирішальну роль у регуляції поведінки дитини, формуванні її світогляду та переконань. Вони основа, стрижень в системі її гармонійного розвитку.

Дитина наслідує дорослих безупинно, переймаючи їх манеру поведінки, запозичуючи у них оцінку людей, подій, речей. Саме від ціннісних орієнтацій дорослих буде залежати, якими очима бачитиме світ їх дитина. Зауважимо, що процес привласнення старшими дошкільниками ціннісних орієнтацій відбувається не на пустому місті, а потребує неабияких зусиль з боку дорослих, які, в свою чергу повинні самі володіти тими цінностями, яких, вони бажають навчити або передати у спадок.

В своїх дослідженнях виявили і підкреслили надзвичайне значення дошкільного віку як періоду фактичного становлення особистості дитини. Зазначили, що система ціннісних орієнтацій виступає важливим регулятором поведінки та морального вибору соціальних цінностей дошкільника. Звернули особливу увагу, що регуляторами поведінки, є слова, дії, вчинки батьків. І як важливо дорослим усвідомлювати, що стоїть за їх словами, діями, вчинками, що завдяки ним у дитини формується моральні цінності, моральна свідомість дитини, її моральні почуття. А дитина, в свою чергу, засвоює саме ту смислову та змістовну складову ціннісних орієнтирів, які панують між дорослими у сім'ї.

Як важливо, що саме в цьому віці виникають соціальні норми поведінки: уміння домовлятися, поступатися, погоджувати свої інтереси з інтересами інших, справедливо ставитися до успіхів чи невдач, приходити на допомогу іншим. Дошкільний вік – це період найбільш інтенсивного засвоєння моральних взірців, народження моральної регуляції поведінки.

Вивчаючи «поле цінностей» дітей дошкільного віку поставили за мету відслідкувати ієрархію термінальних і інструментальних ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку, у особистісному їх зростанні. Досліджували у старших дошкільнят такі термінальні цінності як: «сім'я», «щастя», «здоров'я», «дружба», «краса природи», «краса мистецтва», «краса техніки», «творчість», «зовнішня краса», «гроші» та такі інструментальні цінності як: «співпереживання», «самостійність», «допитливість», «цілеспрямованість», «впевненість», «сміливість», «наполегливість». Саме ці цінності, в нашому дослідженні і представляють «поле цінностей» сучасного дошкільника.

Проведена нами «Експрес – діагностика ціннісних орієнтацій у дітей 6 – 7 річного віку» надала нам матеріал для аналізу «поля цінностей» старшого дошкільника. На нашу думку «Поле цінностей» допомагає батькам вчасно з'ясувати, побачити рівень сформованості у дітей ціннісних орієнтирів та оцінити рівень регулятивної дії ціннісних орієнтацій у поведінці і спілкуванні з дорослими та однолітками.

<i>Поле цінностей старшого дошкільника</i>					
<i>Близьке «поле цінностей»</i>		<i>Віддалене «поле цінностей»</i>		<i>Далеке «поле цінностей»</i>	
Сім'я	5%	Сміливість Гроші Краса природи	5%	Зовнішня краса – 30% Допитливість – 30%	0%
Здоров'я, Наполегливість	0%	Впевненість	5%	Співпереживання Творчість	5%
Самостійність	5%	Краса техніки Щастя	0%	Краса мистецтва	0%
		Цілеспрямованість Дружба	5%		

Наскільки значима сім'я для дошкільника ми можемо побачити з «поля цінностей», представленого в таблиці, де видно, на яке місце діти поставили сім'ю, як ціннісний орієнтир. «Сім'ю», як цінність обрали 85% опитаних дітей. Висловлювання і думки дошкільників показують нам, що «сім'я» для дитини це і любов, і захист, це свято і радість, і багато чого іншого. Конкретизацією, характерною ознакою в сім'ях діти виявили, окреслили деякі сімейні традиції, такі як спільна вечеря, спільні ігри, частіше всього настільні, читання вголос, різні подорожі тощо. В своїх висловах діти порівнюють сім'ю з щастям, сім'я і є - щастя. Щастя, бачити своїх батьків частіше, не заклопотаних, а грайливих, з хорошим настроєм. Їх велике бажання, щоб батьки більше часу приділяти, будь – яким спільним справам і просто бути разом.

«Здоров'я», як цінність обрали 80% опитаних дошкільників, це говорить про те, що в сім'ї дорослі прищеплюють здоровий спосіб життя, принаймні, відбувається певна інформаційна робота та певні дії і заходи по його формуванню. Більшість дітей орієнтується в тому, що «здоров'я» це велике багатство і в умовах сім'ї і пов'язують ці дві цінності разом, «сім'я» і «здоров'я», ставлячи їх в один ряд. Цінність «здоров'я» вони розуміють більш широко. В це поняття діти вкладають: хороший настрій, щасливе життя, вважаючи це основою хорошого здоров'я, знають і можуть, навіть, діляться рецептами здоров'я.

До близького «поля цінностей» 65% опитаних нами дітей віддають перевагу такій цінності як «самостійність». Тут можна сказати, що цінність «самостійність» для дошкільника крокує поряд з цінністю «щастя», «творчість» і «радість». За нашими спостереженнями, коли дитина робить щось самостійно, саме тоді вона стає дуже щасливою. а це є самим важливим для її повноцінного, всебічного розвитку та підготовки до її майбутніх звершень.

Особливий акцент хочемо зробити на «найближче поле» інструментальних цінностей» вибраних дошкільниками, таких як «наполегливість» вибір дітьми 80%. Порівнюючи вибір цінності «наполегливість» у дошкільників попередніх дослідженнях, ця цінність була представлена на другому і третьому місці, «віддаленого» і «далекого поля». В зв'язку з цим зазначимо, що

такий високий відсоток інструментальних цінностей як «наполегливість» і «самостійність», повністю залежав від постаті вихователя, його педагогічної майстерності і настанов, певних, спрямованих форм роботи з батьками і дій самих батьків, що прислухалися до фахових порад вихователя. І, дякуючи, можливо, саме цим цінностям, «наполегливості» і «самостійності», «працелюбності», які були пріоритетними у дошкільників цієї референтної групи, діти добилися значних результатів.

Важливо зазначити, що цінності, які опинилися у «віддаленому полі» це не менш значимі і важливі цінності, варто сказати, що це - структурний резерв, і опинилися вони у «віддаленому полі» з різних причин, але вони можуть переміщатися, переходити, як в склад «близького поля», так і на периферію «далеке поле». Все буде залежати від дій, зусиль і супроводу дорослого в сім'ї. Важливо засвідчити, що до «близького поля» цінностей увійшли ціннісні орієнтації, покликані допомогти дитині при вступі до навчання в школі. Це такі інструментальні цінності як «наполегливість», «самостійність», «впевненість», «цілеспрямованість», що вказують на формування ціннісних орієнтацій покликаних сформуванню повноцінну, всебічно розвинену особистість.

Аналізуючи такі термінальні цінності як «краса природи», «краса техніки», «краса мистецтва», «зовнішня краса», «творчість», що опинилися у «віддаленому» і «далекому полі» необхідно зауважити, що саме дитина дошкільного віку відкрита до прекрасного і з роками ця якість може бути втраченою, і те що згаяно в дитинстві в естетичному плані, з віком наздогнати буде складно. У зв'язку з цим доречно зазначити, що естетичні цінності є складовою частиною духовної культури людини, і чим раніше дитина усотує світ природи, мистецтва, краси, тим вище і прекрасніше буде її духовний світ. Ці почуття краси, якимось невідомими шляхами пов'язані з моральною красою людини. Особливу увагу дорослого слід зацентувати на такій цінності як «творчість», яка з роками у багатьох дітей починає згасати. І, якщо, дорослий не дасть дитині розвивати її творчу уяву в іграх та в різних видах діяльності, то вона і в навчанні не проявить видумки і кмітливості, допитливості і зацікавленості. Важливо

пам'ятати, що тільки при активній позиції і певних діях дорослих цей резерв може з легкістю переміститись у «близьке поле».

Підсумовуючи сказане, всі ті цінності, які ми бачимо в пріоритеті у батьків – все це віддзеркалюється, відбивається на цінностях дитини - дошкільника, на його поведінці та вчинках. Тому специфіка привласнення ціннісних орієнтирів особистості в умовах сім'ї на етапі дошкільного дитинства потребує від батьків створення соціокультурного розвивального середовища та адекватної психологічної атмосфери в процесі становлення ціннісних орієнтацій дитини. І, звісна річ, якщо, вчасно, на ранніх етапах становлення особистості дитини не сформувати етичні цінності і етичні почуття і відчуття, які складають основу ціннісних орієнтацій, в майбутньому це може позначатися нездатністю до глибоких ціннісних почуттів дружби, любові, співчуття тощо.

#### **Література:**

1. Токарева Л.Д. «Формування ціннісних орієнтацій як чинник моральності дошкільників у сучасному соціопросторі». /Токарева Л.Д. Актуальні проблеми психології: //збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України: Психологія розвитку дошкільника. – Київ: Вид – во «Срібна Хвиля»,2012. – Т.IV. – Випуск 8. – С.280 – 298.

2. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі : навч.-метод. посібник / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловійова та ін. – К. : Вид. Дім «Слово», 2016. – 248 с. sofiahft@mail.ru Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т. О.).

**Третяк Т. М.**

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості  
Інституту психології імені Г. С. Костюка  
НАПН України  
м. Київ, Україна*

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО**

## РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ

Відомо, що поняття задачі може бути подано в його широкому значенні як мети діяльності взагалі чи локалізовано в розумінні задачі як об'єкта мисленнєвої діяльності. Психологічну готовність до розв'язування задачі можна розглядати на різних рівнях узагальненості. Зокрема, наприклад, як можливості людини для розв'язування запропонованої їй задачі. Це, насамперед, наявність певного рівня інтенсивності: бажання розв'язувати задачу, стійкості уваги, актуалізації пам'яті та наявності необхідних знань і вмій.

За логічною структурою задачі можуть бути інтерполяційні та екстраполяційні. Інтерполяційні задачі містять достатню інформацію для знаходження їх розв'язків. Для екстраполяційних задач є властивим те, що наявна в них інформація є достатньою лише до певного моменту їх розв'язування, після якого умова задачі набуває характеру невизначеності. Знаходження прогностично-необхідної інформації для розв'язування творчої задачі передбачає встановлення взаємозв'язку цієї інформації з відомими інформаційними структурами, представленими в умовах і вимогах задачі.

Творчою слід вважати таку задачу, яка характеризується дефіцитом інформації, прогностично необхідної для її розв'язання, оскільки цей дефіцит може стосуватись як обсягу предметно-специфічних знань, актуальних для розв'язування, так і способу дії. До того ж дефіцит предметно-специфічних знань може мати не лише суб'єктивний характер (бути невідомим розв'язуючому задачу), але й об'єктивний, коли актуальна інформація є відсутньою у відповідній науковій галузі.

Творче сприймання інформації пов'язане з розробкою комплексу характеристик невідомого (шуканого) її компоненту, необхідного для розв'язування даної задачі. З цією метою здійснюється структурно-функціональний аналіз заданої інформації, формулюються кількісні і якісні характеристики відомих її елементів. На основі отриманого таким чином узагальнення розробляються вимоги до структурних і функціональних властивостей гіпотетичних елементів шуканої

побудови з врахуванням якісних характеристик структурних елементів відомих компонентів наявної конструкції. При цьому мається на увазі діяльність, спрямована на знаходження, як нової конструкції-структури, так і на знаходження нової конструкції-функції.

Наступним етапом є встановлення суті гіпотетичних взаємозв'язків між елементами шуканої конструкції, а також змісту їх з взаємодії з вже наявними об'єктами. Це передбачає побудову образу шуканих побудов, визначення складових його елементів, визначення вимог до характеристик цих елементів і т.д.

Для цього детально вивчаються змістовні і діяльнісні компоненти початкової умови задачі, диференціюються відомі і невідомі компоненти; вибудовуються гіпотези, яким чином на основі аналізу взаємозв'язків між відомими складовими заданої конструкції можуть бути визначені невідомі інформаційні структури; здійснюється «інвентаризація» структурно-функціональних елементів наявної конструкції (конструкцій-структур і конструкцій-функцій); встановлюються на основі взаємозв'язків між наявними компонентами конструкції показники, за якими слід характеризувати структурні і функціональні елементи шуканих компонентів.

В процесі реалізації вищезазначених дій початкові умови задачі трансформуються в шукані умови, знайдені характеристики яких обумовлюватимуть, як побудову шуканого задуму розв'язування задачі, так і створення самої стратегії його побудови. Досить суттєвим на цьому етапі є дослідження стартового матеріалу з метою його відповідної трансформації, а також тих засобів, за допомогою яких може бути здійснена така трансформація з метою розв'язування даної задачі.

Задача вже сама по собі є квантом певним чином структурованої інформації, генералізуючу дію в якому здійснюють: 1) вектор вимог до шуканої конструкції, тобто вимоги, що саме треба зробити при розв'язуванні даної задачі; 2) вектор умов, які мають бути обов'язково враховані при створенні задуму розв'язування задачі, тобто область визначення функціонування даної задачі: за яких саме умов задача може бути розв'язана. Ці два вектори служать зовнішніми задачними об'єктивними



регуляторами взаємодії інформаційних потоків, функціонуючих у процесі розв'язування даної задачі.

Інформація, що міститься в початковій умові задачі, в процесі її сприймання людиною, заломлюється через інформаційний потенціал того, хто розв'язує задачу, який, по суті, є індикатором психологічної готовності даної людини до розв'язування даної задачі тут і зараз. Ця готовність являє собою певну інтеграцію і характеризується обсягом, ступенем глибини, всеосяжності і рівнем структурованості: а) самого «будівельного» матеріалу для побудови шуканої конструкції; б) наявного операційного інструментарію (прийоми, способи, стратегії розв'язування задач); в) наявного емоційно-вольового і ціннісного інструментарію того, хто розв'язує задачу.

Інформація, наявна в умові задачі, містить орієнтири, певні індикатори, на які має зрезонувати та інформація, що відображає психологічну готовність людини до розв'язування даної задачі. Причому, ця наявна інформація потенційно презентує і поки що неявну інформацію, що має бути відтворена, актуалізована в процесі розв'язування задачі з метою знаходження її шуканого розв'язку. До того ж, вектор вимог і вектор умов об'єктивно впливають на всі три структурні складові психологічної готовності людини до творчого сприймання нею цієї задачі. Саме тому при розробці методичних засобів розвитку готовності людини до творчого сприймання реальності важливо залучати інформацію, яка б здійснювала системоутворюючий вплив і скеровувала б до побудови саморегульованого процесу творчого сприймання інформації.

Основним індикатором системності, структурованості, саморегульованості процесу творчого сприймання інформації є прояв його властивостей при розв'язуванні задач з відтінками емоційно-вольового і морального спектру. З цих позицій можливість навчання творчості і полягає в формуванні певного специфічного інструментарію, певної структури евристичних процесів, необхідної і достатньої для їх саморегулювання, самопрограмування по мірі актуалізації нових задачних ситуацій, виникнення нових умов функціонування наявних задач. По суті, мова знову ж таки йде про психологічну

готовність до творчого сприймання інформації, у даному випадку – задачній. Саморегулівне, самопрограмує функціонування цих евристичних процесів і є проявом триєдності взаємодії компонентів готовності людини до творчого сприймання інформації і обумовлене рівнем структурованості, рівнем розвитку кожного із них.

Слід зазначити, що по мірі розвитку, вибудови кожного з трьох вищезазначених компонентів готовності особистості до творчого сприймання інформації вибудовуються, напрацьовуються, структуруються, розвиваються кожен зокрема і всі разом у процесі взаємодії структурні, функціональні їх елементи, які, по суті, є елементами свого роду «мови», засобами образного, символічного кодування, відображення інформації з метою її трансформації і розвитку в координатах вектора вимог і вектора умов. В даному випадку мова йде також про самопрограмування, системний саморозвиток, як самої структурованості «будівельного матеріалу» і творчого інструментарію, так і їх символічної представленості у відображувальній діяльності свідомості, свого роду «внутрішньої мови» цієї генералізуючої творчої складової.

А.В. Антонов акцентує увагу на трьох різновидах наочних образів: образи пам'яті (уявлення), образи сприймання і образи уяви. При цьому уявлення можуть бути більш чи менш узагальненими, а узагальнені уявлення – основа для побудови понять. Оскільки образи сприймання є продуктами відображення предметів і явищ у їх цілісності (інтегрованості їх властивостей), при їх безпосередньому впливі на органи відчуття, то враховуючи, що сприймання включає в свою структуру досвід індивіда, можна говорити про різну глибину розуміння одного і того ж об'єкта, який сприймається різними людьми.

Образи уяви є найбільш довільними, оскільки є результатом мисленнєвого інтегрування образів сприймання і образів пам'яті [1, с. 8].

Головна функція наочності полягає в тому, що наочні образи є чуттєвою опорою мисленнєвий дій. До того ж образ є динамічною інформаційною структурою, здатною змінюватись, розвиватись. Хоча при сприйманні не наочних об'єктів (наприклад,

тексту) можуть вибудовуватись наочні образи, як, скажімо, в процесі читання умови конструктивно-технічної задачі на передавання обертального руху, поданої у текстовій формі.

Наочні образи функціонують на всіх етапах процесу сприймання інформації, що є дуже важливим для адекватного її розуміння. Адже за твердженням Г. С. Костюка: «розуміти – це не просто споглядати ті чи інші об'єкти або їх зображення. Навіть у тих випадках, коли мова йде про розуміння наочно поданих (чи зображених на картині) ситуацій, в цих процесах вже є певний вихід за межі безпосередньо сприйманого, розкриття наявних у них зв'язків, здійснюване шляхом суджень» [3, с.28]. Більше того, Г.С.Костюк вважав, що «не можна зрозуміти те чи інше явище, не уявивши його» [3, с. 30].

На думку Л. М. Веккера [2], ступінь розуміння вивчаного явища обумовлюється вмінням презентувати це явище мисленнєві чи практично, що по суті є побудовою його моделі (ідеальної чи матеріальної). До того ж така матеріалізована функціонуюча модель в процесі її співставлення з об'єкто

### **Література:**

1. Антонов А.В. Проблема наглядности в восприятии и понимании информации. – К.: Знание, 1976. – 21 с.
2. Веккер Л.М. Психические процессы. Т. 1. – Ленинград, 1974. – 334 с.
3. Костюк Г.С. Про психологію розуміння // Наукові записки НДУ психології МО УРСР, т. II, - К.: Рад. Школа, 1950.

**Уркаєв В.С.**

*молодший науковий співробітник лабораторії  
консультативної психології та психотерапії  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України  
м. Київ, Україна*

## **ПОРУШЕННЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЮНАКІВ ЯК ОДИН З РИЗИКІВ ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ**

В медичному підході допускається існування дохворобливих (преморбідних) форм розладів та захворювань [7]. В цій

традиції, девіації розглядаються як відхилення в поведінці, які не досягли повного патологічного прояву [7, с. 13]. Під адиктивною поведінкою розуміють один з типів девіантної поведінки, який пов'язаний зі стремлінням до «втечі» від реальності завдяки штучній зміні свого психічного стану [7, с. 34]. Під ігровою адиктивною поведінкою ми розуміємо стремління до штучної зміни свого психічного стану шляхом фіксації уваги на азартній ігровій активності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій.

Вважається, що схильна до адиктивної поведінки особа переживає фрустрацію через неможливість прийняти «те, що вважається в суспільстві нормальним: необхідність щось робити та над чимось працювати, дотримуватись прийнятих у сім'ї та суспільстві норм і правил» [7, с. 34]. Поточний психічний стан сприймається такою особою як «сірий, монотонний, не цікавий», що і стає основним мотивом для штучної зміни свого психоемоційного стану [7, с. 34]. Знижену здатність адиктивів до соціальної адаптації пояснюють потребою в «гострих відчуттях», яка не задовольняється в поточній діяльності [7, с. 35].

В науковій літературі юнацький вік розглядається як один з найбільш вразливих періодів до розвитку ігрової залежності [8]. Тому, *актуальним завданням* є вивчення факторів, які пов'язані з формуванням ігрової адиктивної поведінки юнаків з метою їх психопрофілактики та психокорекції.

В загальному, суспільні вимоги до осіб юнацького віку наступні: «окреслити свій життєвий шлях, сформувати свої переконання та характер, знайти своє призначення та засвоїти професію» [1, с. 367]. Внутрішня позиція юнаків характеризується їх спрямованістю у майбутнє, очікуваннями, що в подальшому вони будуть виконувати професійну діяльність [1, с. 374]. Засвоєння учбового матеріалу стає осмисленим, оскільки, має мету успішного засвоєння професії, виконання професійних обов'язків [1, с. 376]. Отже, можна зробити висновок, що навчання юнака в учбовому закладі підтверджує обране професійне самовизначення, є самоактуалізацією в навчальному процесі, яке має на меті успішне входження в професію. Зроблений висновок

підтверджується таким фактом, як існування прямопропорційного зв'язку між самоактуалізацією студентів та їх академічними успіхами [5, с. 21].

Порушення процесу самоактуалізації є співставним зі складнощами в адаптації до виконання своїх обов'язків (навчання). Останній процес разом з іншими факторами призводить до виникнення різноманітних залежностей, серед яких – ігрова. Таким чином, *гіпотеза* дослідження наступна: порушення процесу самоактуалізації у юнаків пов'язано з високою частотою ігрової адиктивної поведінки.

Для перевірки сформульованої гіпотези нами було опитано 156 студентів Вінницького медичного коледжу імені акад. Д. К. Заболотного. Вік опитаних становив від 16 до 24 років, в середньому 17,4 роки. Вибірка складалась із 124 жінок (79,5% вибірки) та 32 чоловіків (20,5%). В представленому в цій публікації дослідженні були використані наступні методи:

1. Канадський індекс проблемного гемблінгу (PGSI) [2, с. 6; 9];
2. Самоактуалізаційний тест (CAT) в адаптації Ю. Є. Альшиної [6].

При обробці результатів дослідження використовувались наступні нормативні значення: для PGSI – запропоновані Н. J. Вуппе (3 і більше балів вказує на середній ризик гемблінгу, що розуміється нами як преморбідна стадія цього розладу) [9, с. 24]; для CAT – за Л. Я. Гозманом [6, с. 34].

Відомо, що внутрішня узгодженість CAT є низькою, метод потребує нової адаптації, важливим є застосування психометрично-дієвих шкал [3, с. 147]. В зв'язку з цим проведена перевірка надійності шкал тесту (табл. 1).

**Таблиця 1**

**Внутрішня узгодженість шкал тесту Самоактуалізації**

Назва шкали	Значення коефіцієнту внутрішньої узгодженості $\alpha$ Кронбаха
Орієнтація в часі (Tc)	0,51
Підтримка (I)	0,66
Ціннісної орієнтації (SAV)	0,37
Гнучкості поведінки (Ex)	0,456
Сензитивності до себе (Fr)	0,18
Спонтанності (S)	0,284

Самоповага (Sr)	0,66
Самоприйняття (Sa)	0,66
Уявлень про природу людини (Nc)	0,17
Синергії (Sy)	0,01
Прийняття агресії (A)	0,24
Контактності (C)	0,48
Пізнавальних потреб (Cog)	0,21
Креативності (Cr)	0,43

В Таблиці 1 представлено коефіцієнти узгодженості ( $\alpha$  Кронбаха) за кожною шкалою САТ. Як видно, психометрична надійність більшості шкал – низька. Лише 3 шкали (в яких  $\alpha$  наближається 0,7) вимірюють емпірично існуючий конструкт: Підтримка, Самоповага та Самоприйняття.

Рівень самоактуалізації може бути визначений на основі поєднання двох базових шкал: Підтримка та Орієнтація в часі [5, с. 9]. Перевірка узгодженості запитань Об'єднаної шкали показала високу надійність ( $\alpha = 0,723$ ). Значення за Об'єднаною шкалою обчислюється як середньоарифметичне від суми Т-балів за шкалами I та Tc [4].

В таблиці 2 представлено порівняння середнього значення Т-балів за шкалами Самоактуалізаційного тесту в двох групах: студентів з ігровою адиктивною поведінкою (3 бали і вище за PGSI); студентів без ознак цієї девіації.

**Таблиця 2**  
Середні значення експериментальних груп за шкалами Самоактуалізаційного тесту

Назва шкали Самоактуалізаційного тесту	Середнє значення Т-балів		Рівень достовірності за F - критерієм	Рівень достовірності за U – Манна-Уїтні
	Особи з значенням PGSI < 3	Особи з значенням PGSI $\geq$ 3		
Підтримка (I)	48,6	42,4	0,034	0,019
Самоповага (Sr)	53,3	47,5	0,061	0,035
Самоприйняття (Sa)	50	44,3	0,097	0,083
Об'єднана шкала ((I+Tc)/2)	47,8	42,7	0,032	0,020

З таблиці 2 видно, що студенти з ознаками ігрової адиктивної поведінки мають перешкоди в самоактуалізації (середнє значення за Об'єднаною шкалою в цій групі є нижчим 45 Т-балів); є

комфортними, залежними, мають зовнішній локус-контроль (низькі значення за шкалою I); мають ушкоджену самоповагу.

**Висновок.** Отримані в дослідженні дані показують, що особи з ігровою адиктивною поведінкою мають порушення самоактуалізації і це, в цілому, підтверджує нашу гіпотезу. Студенти з низькими значеннями за шкалами самоактуалізації потребують особливої уваги та психологічної допомоги. В якості психопрофілактичного засобу можуть розглядатись сучасні інтерактивні технології навчання як такі, що забезпечують більшу особистісну участь в навчальному процесі та потенційно можуть задовольнити потребу «в гострих відчуттях».

### **Література:**

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование). — М. : Из-во «Просвещение», 1968. — 464 с.
- Важенин М. М. Метод диагностики игровой зависимости / М. М. Важенин. Минск : Респ. науч-практич. центр психического здоровья, 2014. — 9 с.
2. Калугин А. Ю. Психометрический анализ двух вариантов российской адаптации методики «опросник личностных ориентаций» Э. Шострома / А. Ю. Калугин // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология, 2012. — Вып. 3 (11). — С. 140 – 147.
3. Маркелов В. И. Об уровнях самоактуализации и необходимости их выделения. Электронный ресурс. URL: <http://www.gisap.eu/ru/node/1397> (дата звернення: 20.09.2019).
4. Маркелов В. И. Взаимосвязь показателей самоактуализации и индивидуально-личностных свойств у студентов : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» АНОВПО «Московский гуманитарный университет» / Маркелов Владимир Иванович. — Москва, 2013. — 23 с.
5. Психология личности: практикум / Сост. Н. С. Колмогорова, А. В. Сивцова. — Барнаул : Изд-во АГАУ, 2013. — 89 с.
6. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. — СПб.: Речь, 2007. — 768 с.
7. Breyer J. L. Young adult gambling behaviors and their relationship with the persistence of ADHD / J. L. Breyer, A. M. Botzet, K. C. Winters et al. // Journal gambling studies. 2009. Vol. 25, Iss. 2. P. 227 – 238.

8.Wynne H. J. Introducing the Canadian problem gambling index / Harold J. Wynne. Електронний ресурс: [https://www.researchgate.net/publication/228460062\\_Introducing\\_the\\_e\\_Canadian\\_problem\\_gambling\\_index](https://www.researchgate.net/publication/228460062_Introducing_the_e_Canadian_problem_gambling_index) (дата звернення 20.09.19).

**Філоненко Л.А.**

*старший науковий співробітник  
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України  
м.Київ, Україна*

## **ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УМОВАХ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ**

Висвітлюються деякі аспекти розвитку сучасної української шкільної освіти та значення застосування дистанційних технологій в умовах індивідуального навчання школярів.

Сучасний освітній простір все розширює свої межі та можливості. Освітня реформа сучасної української школи відкриває для школярів багато різноманітних форм здобуття знань: від класичних до інноваційних. На сьогодні це традиційне та альтернативне навчання у державних і приватних загальноосвітніх закладах.

Держава встановлює навчальні програми та обсяги матеріалу, який має засвоїти учень, а критерієм ефективності навчання є прогрес розвитку дитини та результати атестації.

Альтернативне навчання є потребою дітей, які за різних причин не можуть відвідувати навчальні заняття в ЗНЗ та/або опанували програмовий матеріал відповідного класу на високому рівні (10-12 балів).

На думку О. Єльнікової, кандидата пед. наук, PhD, незалежного експерта з питань інформатизації освіти, автора інформаційних систем та комп'ютерних програм для управління навчальним закладом і діловодства, з розвитком та доступністю технологій, он-лайн проекти із створеними курсами, уроками та доступними матеріалами для учнів стають все більш популярними та цікавими і змістовними. Практично всі проекти є приватними і регулюються ринковими механізмами. Державне



втручання чи регулювання змісту або форми подачі матеріалу на цих ресурсах неможливе. Державні подібні ресурси не витримують конкуренції перед приватними і є менш популярними [1].

На разі активно розвиваються приватні загальноосвітні навчальні заклади, де батьків та дітей приваблює те, що процес навчання може бути різним, цікавим, захопливим.

Наведемо, як приклад, досвід нашого експериментального майданчику Одеської приватної загальноосвітньої школи I-III ступенів "Сходження" - інноваційного проекту, що швидко розвивається, метою якого є не тільки надати знання учням, а й навчити мислити, бути самостійними і компетентними в пошуку знань, зробити учнів духовно і культурно багатими людьми. Від класичної школи їх відрізняє вектор, орієнтований на дитину та її індивідуальність. Таку школу сміливо можна назвати в багато разів сучаснішою, тому що в ній відсутній механізм бюрократичної затримки і використовується значна кількість загальноприйнятих у цивілізованому світі методик.

Школа "Сходження" здійснює навчання дітей, які переведені на індивідуальну форму навчання відповідно до «Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», затвердженому наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2016 за № 8. Вона забезпечує дистанційне навчання з шкільних предметів, іноземних мов та інших навчальних предметів і курсів.

Дистанційна освіта, на відміну від традиційної складається з двох складових - це технології та дотримання Держстандарту. Форми навчання можуть варіюватися: хоумскулінг (домашнє навчання), дистанційне навчання, екстернат тощо.

Школа здійснює навчання за державними програмами учнів середніх шкіл; заняття з репетиторами; підготовку дошкільнят; методичні консультації для батьків, діти яких знаходяться на домашньому навчанні; консультації для батьків із проблем шкільної дезадаптації. і дитячої соціально дезадаптованої поведінки; школа за бажанням дітей і батьків здійснює навчання дітей за авторськими програмами педагогів християнських шкіл,

що дають духовні знання і дозволяють пізнати повноту картини світу і особистості людини як Божих творінь.

У дитини, яка навчається дистанційно, також є онлайн-уроки із вчителем і така комунікація дозволяє побудувати більш адекватні стосунки «вчитель-учень» та допомагає дитині краще засвоювати матеріал загальної програми.

Вчитель в своїй роботі використовує різноманітні форми навчання - відеоконференції, електронні підручники і електронні навчально-методичні комплекси, електронні тести тощо.

До послуг учня навчальні веб-ресурси, до яких він має доступ постійно: електронна бібліотека, аудіо- та відеоматеріали, методичні рекомендації.

Кожен учень підключається до педагогічного сценарію, де, поряд із універсальною програмою і навчальним планом, є персоналізована сторінка тільки для нього, та розроблена спеціальна програма, що враховує його індивідуальні особистісні особливості і рівень знань.

**Висновки.** Отже, індивідуальне навчання дає можливість організувати навчання дитини у відповідності з власною, оптимальною для неї навчальною траєкторією.

В результаті здобуття знань за індивідуальними формами навчання в учнів спостерігається висока мотивація та ефективність навчання, діти почуваються щасливими та значно менш напруженими, більше впевнені в собі, краще соціалізовані, менше комплексів у спілкуванні з людьми різного віку, хороші сімейні стосунки та взаєморозуміння, власний режим та графік дозволив вільний час використовувати на власний розсуд (подорожі, секції, гуртки тощо). Також виховується вміння планувати власний час і ставити свою мету, вибір пріоритетів навчання і освітньої траєкторії, підвищення відповідальності самої дитини тощо.

### **Література:**

1. Єльнікова О. Домашнє навчання як альтернативна форма загальної середньої освіти- <http://osvitanova.com.ua/posts/23-domashnie-navchannia-ialt-ernatyvna-forma-zahalnoi-serednoi-osvity>

**Чекстере О.Ю.**

*кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут психології імені Г.С.Костюка  
НАПН України  
м. Київ, Україна*

## **ОПИТУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З МЕТОЮ ВИЯВЛЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО УЧІННЯ**

Формування мотивації до учіння у майбутніх учнів на сьогоднішній день можна назвати однією з центральних проблем сучасної школи. Актуальність цього питання обумовлена оновленням змісту навчання, постановкою завдань формування у школярів прийомів самостійного придбання знань і розвитку активної життєвої позиції. Мотивація пояснює спрямованість дії, організованість і стійкість цілісної діяльності, прагнення до досягнення певної мети. Оскільки найбільш гострі проблеми в області навчання і виховання останнім часом пов'язані з відсутністю мотивів до отримання знань у великій кількості учнів, наслідком чого є зниження базових показників освіченості і вихованості випускників всіх навчальних закладів, то важливість названого критерію стає очевидною. Навчальна діяльність має для різних дітей різний зміст. Виявлення характеру навчальної мотивації і сенсу вчення для старшого дошкільника в кожному конкретному випадку відіграє вирішальну роль у визначенні вихователем заходів педагогічного впливу.

Для з'ясування мотивів до учіння старших дошкільників нами була розроблена діагностична анкета, що складалась з семи питань (п'ять з яких оцінювались, а два стосувалися взаємодії с комп'ютером) та варіантів відповідей. Анкета охоплювала різні сторони шкільного життя і діяльності дітей. При складанні анкети були збережені основні підходи з методики М.Р.Гінзбурга [1]. Формулювання варіантів закінчення кожної незакінченої пропозиції та її бальна оцінка враховують

наявність шести мотивів (зовнішнього, ігрового, отримання відмітки, позиційного, соціального, навчального).

На основі змісту відповідей ми провели якісний і кількісний аналіз та зробили висновок про рівень сформованості мотивів до учіння.

Якісний аналіз:

Зовнішній мотив - проявляється тоді, коли здійснюється довільна діяльність заради досягнення певного місця серед однолітків, через тиск батьків, вихователів та ін. Якщо дитина вирішує завдання, то зовнішніми мотивами цієї дії можуть бути: бажання отримати хорошу оцінку, показати іншим дітям своє вміння вирішувати завдання, добитися схвалення педагога.

Навчальний (пізнавальний) мотив - пов'язаний зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання. Свідчить про орієнтацію дитини на оволодіння новими знаннями, навчальними навичками, визначається глибинним інтересом до нових знань, орієнтацією на оволодіння способами добування знань. Відображає прагнення школярів до самоосвіти, спрямованість на самостійне вдосконалення способів добування знань.

Ігровий мотив - в школі дитині подобатися тільки грати, гуляти, спілкуватися з друзями та ін.

Позиційний мотив - може проявлятися в різноманітних спробах самоствердження, в бажанні зайняти місце лідера, впливати на інших учнів, домінувати в колективі та ін..

Соціальний мотив - пов'язаний з різними видами соціальної взаємодії школяра з іншими людьми. Наприклад: прагнення отримувати знання, щоб бути корисним суспільству, бажання виконати свій обов'язок, розуміння необхідності вчитися, почуття відповідальності. При цьому велике значення мотивів усвідомлення соціальної необхідності, обов'язку і відповідальності, прагнення добре підготуватися до вибору професії. Мотиви соціального співробітництва полягають у тому, що учень не тільки хоче спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми, а й прагне усвідомлювати, аналізувати способи і форми свого співробітництва і взаємин з учителем, однокласниками, постійно вдосконалювати ці форми.

Мотив отримання відмітки - дитина ходить в школу, щоб заробляти тільки гарні оцінки, за які хвалять батьки і вчитель. Вона має інтерес до процесу діяльності, інтерес до результату діяльності, прагнення до саморозвитку, розвитку будь-яких своїх якостей, здібностей. Якщо домінує мотив отримання хороших оцінок, це призводить до таких порушень шкільної системи вимог як «списування» і підроблення відміток в щоденнику та в зошиті.

Кількісний аналіз. Кожен варіант відповіді має певну кількість балів залежно від того, який саме мотив проявляється у відповіді, що пропонується:

Зовнішній мотив - 0 балів;

Ігровий мотив - 1 бал;

Отримання відмітки - 2 бали;

Позиційний мотив - 3 бали;

Соціальний мотив - 4 бали;

Навчальний мотив - 5 балів.

Бали додаються і визначається підсумковий рівень мотивації:

18 - 25 балів - високий рівень мотивації до учіння, переважання соціальних мотивів, можлива присутність навчального та позиційного мотивів (I рівень);

9 - 17 балів - нормальний рівень мотивації, переважання позиційних мотивів, можлива присутність соціального і оціночного мотивів (II рівень);

0 - 8 балів - низький рівень мотивації до учіння, переважання ігрових або зовнішніх мотивів, можлива присутність оціночного мотиву (III рівень).

Всього нами було протестоване 106 дітей віком від 5,5 до 6 років (56 дівчат і 50 хлопців) – вихованців дошкільного освітнього закладу Дніпровського району міста Києва. Експеримент проводився індивідуально. Після прочитання кожного питання перед дитиною викладалися кольорові малюнки, що відповідали варіантам відповіді. При цьому дитина вказувала на картинку з обраним варіантом відповіді. У тому випадку, якщо дитина довго сумнівалася при виборі картки або робила вибір занадто швидко, не подумавши, експериментатор

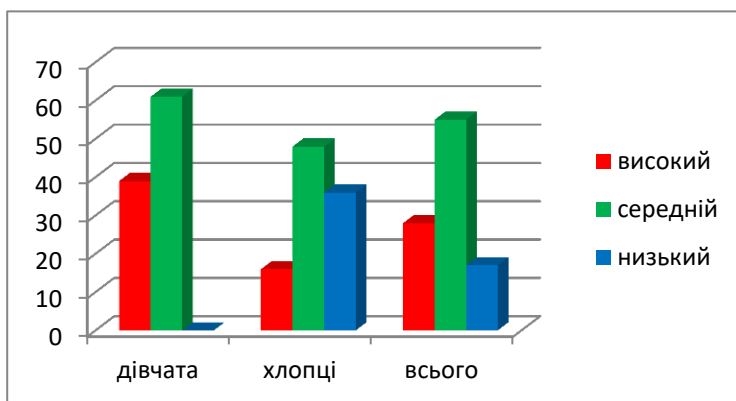
повторював питання вже не пропонуючи варіанти відповідей. Для чистоти експерименту була потрібна впевненість у тому, що дитина зробила свій вибір усвідомлено, а не випадково вказала на одну з картинок. Експеримент супроводжувався інструкцією: Я задам тобі питання і розкладу перед тобою картинку з відповідями. Вибери, будь ласка, ту картинку, яка показує твою відповідь на це питання.

Результати опитування представлені в таблиці і на діаграмі.

**Таблиця**

**Розподіл дітей за рівнями навчальної мотивації у відсотках**

Рівень мотивації	дівчата, %	хлопці, %	всього дітей, %
високий	39	16	28
середній	61	48	55
низький	0	36	17



**Рис. Розподіл дітей за рівнями навчальної мотивації у відсотках**

Як видно з даних таблиці і діаграми високий рівень мотивації до учіння отримали 28 % опитаних дітей. Причому кількість дівчат

більш ніж в 2 рази більша за хлопців (39% і 16%). Ці діти при вступі до школи будуть готові до прийняття завдань, заданих учителем, зможуть визначити важливість і послідовність цілей як на уроці, так і при самостійній організації свого часу (при дотриманні режиму домашніх занять); будуть готові самостійно намітити систему і засоби досягнення проміжних цілей на шляху до головної мети, поставленої вчителем.

Середній рівень мотивації до учіння притаманний 55% дітей. Різниця між дівчатами та хлопцями вже виражена не так сильно 61% до 48%. Мотивація навчальної діяльності цих дітей носить різноплановий характер, пізнавальний мотив не виражений. В ієрархії мотивів домінують широкі соціальні мотиви (часто зовнішні).

Низький рівень мотивації до учіння посіли 17% досліджуваних дітей і всі вони виявилися хлопцями (36 % хлопчиків). Цим дітям важко підкоритися цілям педагога на досить тривалий час, що може проявитися, наприклад, у відсутності уваги на заняттях. Серед провідних мотивів переважають соціально - особистісні і ігровий мотиви.

Цікавим виявився факт, що серед дітей с низьким рівнем навчальної мотивації 78% саме тих дошкільників, які гру на комп'ютері вважали за краще гри з друзями, та надавали перевагу навчанню вдома за допомогою комп'ютера а не відвідуванню школи. Мотив взаємодії з комп'ютером теж можна вважати ігровим. Отже, частка пізнавальних мотивів у дітей, які йдуть до школи, зменшується, що і призводить зрештою, до загального зниження мотивації до учіння.

### **Література**

1. Гинзбург М. Р. Развитие мотивов учения детей 6-7лет [Текст] / М. Р. Гинзбург // Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста. / Е. З. Басина [и др.] ; под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М., 1988. – С. 36-44.

**Шиловська О.І.**

*кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник*

## **ДОСВІД СПІЛКУВАННЯ З ДОРΟΣЛИМИ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОПРОЕКТУВАННЯ У МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

Досліджуючи проблему розвитку здатності молодшого школяра до самопроєктування, варто звернути увагу на соціальні чинники, наявність яких може стати на заваді розвитку даної якості. Серед соціальних чинників, які негативно впливають на розвиток дитини молодшого шкільного віку доцільно виокремити: сімейні (дефіцит спілкування з матір'ю; підвищена тривожність матері; формальне, позбавлене тепла, спілкування з матір'ю; відсутність самостійності та певної автономності дитини; придушення дитячої агресії, як однієї із форм дитячої активності; недостатнє спілкування з батьком; різні стилі виховання у членів сім'ї) та дитячі заклади (негативний досвід спілкування з однолітками; негативний досвід спілкування з дорослими).

На наш погляд, важливою умовою розвитку здатності дитини молодшого шкільного віку до самопроєктування є його ставлення до дитини, оцінка її можливостей, якостей, здібностей тощо.

В процесі дослідження вчителям було запропоновано спробувати спроектувати, яким буде майбутнє учнів через 15 років. Серед основних лейтмотивів розповідей було виокремлено наступні:

- «за дитину, як і зараз, все будуть вирішувати батьки»;
- «має такий характер, що досягне того, чого забажає, не зважаючи ні на що»;
- «ще зарано говорити, невідомо, що з нею буде далі»;
- «з такою поведінкою нічого хорошого не буде»;
- «дитина розумна, але потрібно підштовхувати, тоді, можливо, щось і вийде»;
- «забезпеченість батьків вирішить майбутнє дитини»;



«дуже піддається впливу. Якщо буде позитивний вплив, то буде все добре, якщо ні – навіть не знаю»;

«завдяки розуму, наполегливості і своїй врівноваженості може багато досягнути»;

«нічого путнього з нього не вийде. І сам не бажає, і батькам байдуже»

«варто мати мету і бажання і все буде добре».

«складно відповісти на це запитання стосовно цієї дитини»

Бачення вчителем майбутнього дитини виключно суб'єктивне. Базується воно, як правило, на успішності дитини у навчанні та оцінці її особистих якостей, які проявляються у поведінці. Разом з тим, в основі цього бачення рідко лежить потенціал учня, його можливості, здібності, якості, які на даному етапі розвитку, з тих чи інших причин, не розкрилися. Однак, на жаль, не багато вчителів можуть їх розкрити, зародивши тим самим у дитини впевненість у собі, віру у власні можливості, бажання взяти на себе відповідальність за своє життя тощо. Все це перешкоджає розвитку здатності дитини до самопроєктування, обмежуючи її розвиток оцінкою і очікуванням соціуму. Результати подальшого дослідження підтверджують даний висновок.

Так, вчителі вважають, що «за дитину, як і зараз, все будуть вирішувати батьки» у випадку середньої успішності дитини у навчанні, її невпевненості, сором'язливості, замкнутості, відгородженості від однолітків при спілкуванні з двома-трьома однокласниками.

Майбутнє дітей, які навчаються на відмінно, проявляють зібраність, завзятість, енергійність, наполегливість, настирливість, незалежність вчитель оцінює наступним чином: «має такий характер, що досягне того, чого забажає, не зважаючи ні на що».

Стосовно дітей, які навчаються добре, але бажання вчитися і щось виконувати залежить від настрою, самопочуття, контролю з боку батьків вчителі найчастіше висловлюються «ще зарано говорити, невідомо, що з нею буде далі». Як правило, такі діти добрі, дружелюбні, однак безініціативні, образливі, схильні до

прояву істеричних реакцій, швидко втомлюються, що, радше за все, пов'язано з особливостями нервової системи.

Наступна категорія дітей відноситься у школі до «складних учнів». Як правило, такі діти навчаються, переважно, на середньому рівні успішності, однак у поведінці проявляють роздратування, грубощі, негативізм, запальність, не схильні до визнання своєї провини, шукаючи винуватця в оточенні. Майбутнє таких дітей вчителі схильні оцінювати наступним чином: «з такою поведінкою нічого хорошого не буде». Зрозуміло, що такі зовнішні прояви дитини говорять про неузгодженість її внутрішнього світу, наявність проблем, які вона ще не в змозі розв'язати, однак, щоб розібратися у цьому, дорослому необхідна витримка, такт, розуміння. На жаль, на це у вчителів, як і у батьків, часто не вистачає сили і бажання. Тому продовжується протистояння дитини «несправедливому» соціуму.

«Дитина розумна, але потрібно підштовхувати, тоді, можливо, щось і вийде». Як правило, вчителі говорять так про дітей досить успішних у навчанні. Однак вони характеризують їх як безвідповідальних, залежних від думки однокласників, неуважних, нерішучих та не завжди стриманих. Проте вони товариські, чемні та щедрі у стосунках з оточуючими.

Є категорія дітей, про яких вчителі говорять, що «забезпеченість батьків вирішить майбутнє дитини». Як правило, такі діти розкуті, комунікабельні, намагаються проявляти незалежність у стосунках з оточуючими. Однак часто вони невпевнені у своїх знаннях, проявляють лінь і байдужість у навчанні, навчаються, радше під зовнішнім тиском, ніж завдяки внутрішній мотивації.

Майбутнє дітей, які, на думку вчителів, «дуже піддаються впливу, вони пов'язують виключно із впливом соціуму: «Якщо буде позитивний вплив, то буде все добре, якщо ні – навіть не знаю». Такі діти нерішучі, схильні до песимістичного сприйняття дійсності, повільні при виконанні діяльності, однак стримані, схильні до прояву співчуття, можуть підтримати однолітків у складних ситуаціях, достатньо принципові, безкорисливі, чутливі до проявів будь-якої несправедливості. Можна сказати,

що у цих дітей є внутрішній стрижень, який на даному етапі розвитку вони ще не здатні проявити.

Є категорія дітей, майбутнє яких вчителі описують як позитивне, а саме: «завдяки розуму, наполегливості і своїй врівноваженості може багато досягнути». Зрозуміло, що дана категорія дітей успішно навчається, проявляючи при цьому відповідальність і наполегливість. Разом з тим вони врівноважені, допитливі, зібрані, працездатні, працьовиті та цілеспрямовані. Однак мало хто з вчителів звертає увагу на те, що велика кількість цих дітей складно адаптується до нових умов, вони досить замкнуті і тривожні тощо.

Цікавим виявилось те, що майбутнє дітей, батьки яких опікають у початковій школі і «супроводжують» всі чотири роки, вчителі описують наступним чином: «варто мати мету і бажання і все буде добре».

Відсутність у дитини мотивації до навчання, прояви безвідповідальності і байдужості до навчального процесу часто є причиною того, що вчитель, говорячи про майбутнє дитини, висловлює думку «нічого путнього з нього не вийде. І сам не бажає, і батькам байдуже». Однак часто такі діти мають велике коло друзів та приятелів, знаходяться у центрі уваги однолітків, завдяки таким своїм рисам як: щирість, доброта, відкритість, творчість у позашкільній діяльності, почуття гумору, правдивість, оптимізм та незалежність.

Як бачимо, оцінка вчителя дійсно суб'єктивна і базується далеко не завжди на особистісних якостях дітей. Однак проекти, іноді неусвідомлені і не проаналізовані, стосовно того «ким же виросте цей учень», «яким він буде надалі», вчитель транслює дитині в процесі спілкування з нею. Ці ж проекти він транслює і батькам, намагаючись створити з ними новий проект для дитини, який на думку дорослих зробить її успішною. І часто дитина молодшого шкільного віку вимушена його прийняти і намагатися з ним жити.

Таким чином, саме соціум формує у дитини даного віку усвідомлення власного «Я», наповнюючи це «Я» рисами, якостями, з якими дитина не завжди погоджується, але часто вимушена прийняти. Соціум робить дитину «успішною» чи

«невдахою», «переможцем» чи «переможеним», «творчою» чи «бездарою». Однак говорити про можливу здатність дитини до самопроекування можна лише у випадку, коли вона хоча б у чомусь може протистояти соціуму, та не є повністю від нього залежною. Тому, розвиваючи у дитини здатність до самопроекування, необхідно проводити ґрунтовну психологічну роботу з батьками та вчителями, які не завжди готові визнати право дитини молодшого шкільного віку на самовизначення.

### **Література:**

1. Шиловська О.М. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду молодшими школярами. Особистість та її історія : колективна монографія /за ред. Н.В.Чепелевої, М.В.Папучі. Ніжин: НДУ ім.М.Гоголя, 2018. С.297–311

**Щербина-Прилука В. М.**

*науковий співробітник лабораторії  
психології соціально дезадаптованих неповнолітніх  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
м. Київ, Україна*

## **НАРАТИВНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТОКУ РЕФЛЕКСІЇ ДЕЗАДВПТОВАНИХ НЕПОВНОЛІТНІХ**

**Актуальність дослідження.** Сьогодні перед фахівцями стоїть завдання визначити, як допомогти підростаючій особистості не розгубитися в сучасних складних умовах соціально-економічних змін. На нашу думку, особливе значення в цьому процесі набуває здатність вибудувати стратегію власного життя, самостійно визначати внутрішній потенціал особистісного зростання. Саме через рефлексію відбуваються позитивні особистісні зміни необхідні для активного перетворення своєї життєвої ситуації. Відсутність рефлексивності знімає з підлітка суб'єктну відповідальність за все, що з ним відбувається. Тому однією з важливих умов самовизначення є розвиток рефлексії.

**Виклад основного матеріалу.** Дедалі частіше у роботі з проблемними дітьми та підлітками використовується нарративний підхід, який спочатку застосовувався лише в психотерапії. Однак досвід показує, що нарративна практика ефективна в роботі з людьми, що пережили насильство або травму, застосовується з біженцями і при роботі з ув'язненими, в школах і лікарнях, з сім'ями, групами та спільнотами.

У пошуку можливостей розвитку рефлексії у дезадаптованих неповнолітніх, ми звернули увагу на нарративні практики. Адже наративи є форми отримання знання, структурування, сприйняття світу і впорядкування особистого досвіду. Кожна людина постійно знаходиться в процесі самоопису – розповідаючи про себе родичам, друзям, знайомим і самому собі. У певний момент сформована розповідь починає визначати сприйняття реальності, моделювати і формувати напрямки в житті. Події, які увійдуть в історію життя залежать від двох факторів: від домінуючих наративів культури, прийнятої в даному суспільстві, і соціального оточення. Суть нарративної терапії полягала в тому, щоб змінити життєві наративи, які несуть хворобливі смисли або пропонують несприятливий вибір, шляхом виявлення інших, які раніше особистістю не були поміщені в історію подій [1]. Цей підхід передбачає, що проблеми відділені від людини, а сама людина має необхідні здібності та вміння які можуть допомогти їй змінити незадовільні відносини з проблемою. Завдання фахівця, який використовує нарративний підхід, зробити видимим вплив на людей «нормативних суджень», часто змушують людей відчувати себе неадекватними, що не відбулися і допомогти людям створювати і реалізовувати свої власні унікальні траєкторії розвитку, збираючи навколо себе однодумців.

Технікою нарративного підходу є особливим чином сконструйовані питання. За своєю суттю вони зводяться до деконструкції, екстреналізації і розвитку альтернативних історій. Наративний підхід складається з

декількох етапів: 1) знайомство з клієнтом (створення атмосфери співпраці); 2) екстерналізація проблеми (екстерналізація – лінгвістична практика, яка допомагає людям відокремити себе від проблем (тобто відокремити себе від проблемних історій, яку вони сприймають як власну ідентичність); 3) обговорення впливів проблеми на кожну людину; 4) виявлення унікальних епізодів або яскравих подій позитивного рішення проблеми; 5) перетворення всієї розповіді; 6) підкріплення нового оповідання [2].

Основна ідея наративної терапії полягає у тому, що життя й стосунки людей формуються знаннями та історіями, які були створені сукупністю людей і використовуються цими людьми для осмислення і опису їхнього досвіду. Кожна особа складається із різноманіття історій: про особистісні «Я», про невдачі та поразки, про здібності та недоліки, про бажання та наміри, про вчинки та досягнення тощо. Якими саме будуть ці історії, залежить від того, на які події людина звернула увагу, як пов'язала між собою і який зміст їм надала. Наративна терапія дає можливість розповісти та перерозповісти, втілити та перевтілити історії свого життя, яким людина надає перевагу, перетворити унікальні, випадкові, суперечливі події її життя на важливі значимі епізоди; відкрити альтернативні знання та вміння. Таким чином, автори дійшли висновку, що наративна терапія дозволяє людям вирішити наступні проблеми: і дозволяє відокремити життя і стосунки від тих знань та історій, які, на думку клієнта, вже вичерпали себе; і дозволяє звільнитися від домінуючих історій; заохочує людину переписати історію свого життя у відповідності до альтернативної історії, якій вона відає перевагу [1-5]. Якщо розглядати мету психотерапевтичного процесу в тому, що певні фіксовані сенси та форми поведінки в ході бесіди отримують простір, розширюються, зміщуються та змінюються. Створюється та «історія життя», яку людина змогла б прийняти. Це прийняття свого досвіду

передбачає й прийняття власної особистості. В такому ставленні до себе людина стає більш цілісною, дієвою, в неї виявляється менше невротичних розладів і відхилень у поведінці, змінюється самосприйняття, вона стає більш відкритою для свого досвіду, не відкидаючи травмуючих ситуацій минулого. В контексті наративної психології ця зміна проходить шляхом осмислення, інтерпретації, конструювання, реконструювання та, нарешті, прийняття різних аспектів власного досвіду як невід'ємної частини свого життя. Змінюючи в процесі психокорекційної та психотерапевтичної роботи свій образ, вона перебудовує своє минуле, тобто, проходить реконструювання минулого досвіду. Нове минуле, в свою чергу, впливає на самоставлення людини, на прийняття тих сторін власного досвіду та власної особистості, які з різних причин до цього не сприймалися або заперечувалися. Але майбутнє не менше, ніж минуле, визначає поведінку особистості [5].

Вміння породжувати наративи – важливий момент в саморозвитку дитини, адже в процесі їх породження особистість отримує можливість глибше зрозуміти себе, усвідомити власні проблеми, риси, якості, потреби, переконання, по-іншому оцінити свій досвід і зрозуміти, що кожен епізод, подія життя – це його невід'ємна частина.

Наративні історії відкривають шлях до вільного виразу емоцій, потреб, переживань і переконань, а це створює умови для саморозвитку дитини, що згодом зможе успішно письмово викласти свої думки та почуття, якщо спочатку зможе написати про ті речі, які знає найкраще, які для неї більш важливі. Тому роботу, спрямовану на розвиток вміння письмово викласти думки, як необхідну умову самопізнання та самовиразу доцільно починати із складання невеличких довільних розповідей. Тут необхідно дати можливість дитині спробувати висловити певну цікаву думку, яка би відрізняла її розповідь від інших.

Цей напрямок розвивальної роботи дає можливість школярам пізнати власне «Я», розкрити свої певні риси та якості. Діти стають більш відкритими, щирими,

вдумливими, відповідальними, активніше спілкуються із дорослими.

**Висновки.** Використання нарративного підходу в процесі ресоціалізації дітей стає актуалізуючим чинником розвитку навичок та умінь рефлексії, соціального виявлення особистісної рефлексії, позитивно впливає на становлення рефлексивної здатності в цілому. Показано, що оптимізацію функціонування механізмів рефлексії зумовлює досвід творення нарративу. Для розвитку рефлексії важливо постійно відстежувати, усвідомлювати озвучувати або фіксувати письмово власні внутрішні зміни. Це сприяє формуванню звички жити рефлексивно, діяти свідомо, з позиції творця власного життя. Як показала практика найбільш дієвим в цьому напрямку для нашого контингенту виявився саме нарративний підхід. З'ясовано, що усвідомлення особистісних і соціальних ідеалів шляхом породження нарративу уможливорює цілеспрямованість соціального становлення особистості, його перетворення із стихійного на визначений; сприяє запуску внутрішнього рефлексивного механізму та формуванню рефлексивної позиції. Загалом, використання нарративних методів роботи розвиває здатності до осмислення свого «Я», своїх внутрішніх прагнень, взаємин з іншими людьми (т.б. розвиток рефлексивності), і є одним із шляхів успішного подолання критичних, адаптаційних і перехідних періодів у житті особистості, механізмом її ресоціалізації.

#### **Література:**

1. Begum M. Conversations with children with disabilities and their mothers. *The international journal of narrative therapy and community work*. 2007. № 3. P. 10-20.
2. Narrative therapy with children and their families / by M. White & A. Morgan. Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications, 2006. 136 p.
3. Александрова А. Л. Нарративная терапия: социально-педагогический аспект. *Актуальные проблемы воспитания и образования: сборник научных статей*. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005. Выпуск 5. С. 3-12.
4. Психологічні механізми ресоціалізації осіб з девіантною



поведінкою в умовах суспільних змін: монографія / Н. Ю. Максимова та ін.; за ред. Н. Ю. Максимової. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 272 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712821> (дата звернення: 10.04.2019).

5. Чепелева Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол С. Ю. Наративні психотехнології / за заг. ред. Чепелевої Н. В. Київ: Главник, 2007. 144 с.

**ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ**  
**конференції**  
**IV Міжнародної науково-практичної**  
**конференції**  
**«Проблеми девіантної поведінки: історія,**  
**теорія, практика»**

**м. Київ, 27 вересня 2019 року**

Формат 64 x 90 1/16. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк. 15,67. Наклад 100 прим  
Друк різнографічний.

Віддруковано в типографії:  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
Адреса: вул. В. Бердичівська, 40, м. Житомир, Україна, 10008  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців,  
виробників та поширювачів видавничої продукції  
серія ЖТ № 10 від 07.12.2004 р.

