

Вісник наукової думки студентів
факультету суспільних наук
Ужгородського національного
університету
Випуск 9 / 2019

Заснований Ученою радою
факультету суспільних наук,
протокол № 5 від 30 січня 2007 р.
Виходить з березня 2008 року
УДК 316.3:32 ББК С5:Ф01 С 69

Наша адреса: 88016, м. Ужгород, вул. Університетська, 14, каб. 202,
тел.: (0312) 640314, e-mail: tomej@ukr.net

Відповідальний редактор:

Іван СТЯПКО, кандидат історичних наук.

Редакційна колегія вісника:

Микола ВЕГЕШ, доктор історичних наук;
Ірина КОЗУБОВСЬКА, доктор педагогічних наук;
Федір ШАНДОР, доктор філософських наук;
Юрій ОСТАПЕЦЬ, доктор політичних наук;
Уляна МИХАЙЛИШИН, доктор психологічних наук;
Василь ЛЕВКУЛИЧ, кандидат філософських наук;
Марія КУХТА, кандидат філологічних наук;
Маріан ТОКАР, кандидат історичних наук;
Михайло ЗАН, кандидат історичних наук;
Сергій ТОПОЛЯНСЬКИЙ, ст. викладач.

Рекомендовано до друку
Вченою радою ФСН
(прот. №5 від 25.01.2019)

Оригінал-макет вироблений
Сергієм Тополянським

Підписано до друку
26.01.2019.
Формат 80х64/8.
Гарнітура Times New Roman.
Друк різнографічний.
Облік.-вид. арк. 15.2.
Наклад 50 прим.

Віддруковано
у Редакційно-видавничому центрі
факультету суспільних наук УжНУ
88016, м. Ужгород,
вул. Університетська, 14, каб. 205.
т./факс (0312) 64-37-69

У номері:

- 3 | **Абрамович Інгрід**
ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ СЕРЕДНЬОГО КЛАСУ В УКРАЇНІ
- 5 | **Бадзьо Маріанна**
СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМООЦІНКИ В ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ
- 7 | **Балакаєва Людмила**
ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД СУЧАСНИХ ПОНЯТЬ ПРО ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ
- 10 | **Балаж Катерина**
КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ
- 13 | **Башуцька Каріна**
ТЕОРЕТИЧНИЙ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ТА АГРЕСИВНОСТІ
- 15 | **Береш Вілія**
ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ
- 19 | **Бистрицька Христина**
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ
- 22 | **Бобонич Надія**
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ
ТА ЕФЕКТИВНІ ЗАСОБИ ЇЇ КОРЕКЦІЇ
- 26 | **Борщ Костянтин**
СУТНІСТЬ І ЗМІСТ КОРЕКЦІЇ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ
- 28 | **Варга Олександр**
ФІЛОСОФІЯ ВОЛЬТЕРА: ДЕЇЗМ ТА КРИТИКА ЦЕРКВИ, АНТРОПОЛОГІЧНА І СОЦІАЛЬНО –
ФІЛОСОФСЬКА ПРОБЛЕМАТИКА
- 31 | **Владімірова Світлана**
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ
- 34 | **Вячало Василя**
ФОРМИ ТА ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ
- 36 | **Глуханий Вікторія**
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАУКОВІЙ
ЛІТЕРАТУРІ

39	Грицюк Христина МОТИВАЦІЯ – ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ
43	Джуган Наталія ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ З КОНФЛІКТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ ПІДЛІТКІВ
45	Дудкеєв Сергій Вікторович ЕМОЦІЙНА ГНУЧКІСТЬ ЯК ОСНОВА ПІДТРИМКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЮНАКІВ
49	Забродна Анастасія ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ
52	Кіш Жанетта ЧИННИКИ ТА МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ІНТЕРНЕТ-ІГОР
56	Косо Катерина ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТРАХІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
59	Лівак Євгеній ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ
61	Лешко Олександра «ОСОБЛИВОСТІ СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ»
64	Максим'юк Ольга ПИТАННЯ ВЗАЄМОДІЇ МІСЦЕВИХ ДЕРЖАВНИХ АДМІНІСТРАЦІЙ ТА ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ
67	Марчук Софія ТЕОРЕТИЧНИЙ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ У ВЗАЄМИНАХ ПІДЛІТКІВ
69	Матей Віталія ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ
72	Молнар Альона ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ
74	Морева Інна ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА СТИЛЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
78	Нефедова Деніза ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА САМООЦІНКУ ПІДЛІТКІВ»
80	Нечитайло Уляна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ
84	Опаленик Лідія ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ВПЛИВУ НА САМООЦІНКУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ
87	Папп Ілля ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ
90	Протас Крістіан ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ
92	Рошко Степан ФІСКАЛЬНИЙ ФЕДЕРАЛІЗМ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
93	Русина Катерина ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ
97	Святецька Анастасія ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ РОТАРІ КЛУБІВ М. УЖГОРОДА
98	Сегеді Еніка ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЮНАКІВ
101	Симулик Антоніна СОЦІАЛЬНИЙ ПАТРОНАЖ ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ
103	Стрижак Христина ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ
106	Тетеря Андрій СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ
109	Томишинець Діана ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА
112	Турияниця Ніна СТАН ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДИТИНИ В УКРАЇНІ
114	Чаварга Іван МАРТІН ЛЮТЕР ТА АНТИСЕМІТИЗМ
118	Чопик Каріна АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ
120	Шулля Олеса ТЕОРЕТИЧНИЙ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН ПІДЛІТКІВ
122	Яджин Яна ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ
126	Лешанич Мирослав ІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЯ ПАРТІЙНИХ СИСТЕМ: СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ
128	Бедирова-Сабов Ніколетта, КОНСОЛІДАЦІЯ УГОРСЬКОГО ПОЛІТИКО-ПАРТІЙНОГО ПРОСТОРУ

АБРАМОВИЧ ІНГРІД

студентка 4 курсу, денне відділення

спеціальність «Політологія»

науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент

Стряпко Іван Олександрович

ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ СЕРЕДНЬОГО КЛАСУ В УКРАЇНІ

У статті досліджено зміст поняття «середній клас», розглянуто генезу його становлення, досліджено критерії, динаміку, роль та функції середнього класу.

Ключові слова: середній клас, роль та функції, корупція, органи державної влади.

CHARACTERISTICS AND PROBLEMS OF PROMOTION OF THE MIDDLE CLASS IN UKRAINE

In the article considered the definition of «middle class», the genesis of its formation, the criterias, dynamic, role and functions of the middle class.

Key words: middle class, role and functions, corruption, the power of state

Відомо, що існує поділ суспільства на класи. Вперше почав вживати термін «середній клас» Аристотель. Він вважав, що хребтом соціального порядку виступають класи, але не всі і не будь-який, а саме середній клас, адже він стабілізує суспільство: «Численний середній клас виконує функцію міжкласового прошарку, який розводять ворогуючі сторони і дозволяє досягти соціальної стабільності» [5, с.58]. Свою позицію висловив і Карл Маркс. Він вважав класову структуру суспільства основою розвитку і змін, а виникнення класів пояснював економічними чинниками – суспільним поділом праці, формуванням відносин приватної власності. Володимир Ленін виділяв багатофакторний аналіз класоутворюючих ознак: місце в системі суспільного виробництва, відношення до власності на засоби виробництва, роль у суспільній організації праці, розміри доходів та ін. Також видатний сучасний французький соціолог П'єр Бурдьє розпочинав своє виокремлення класів з визначення груп, що мають схоже становище у соціальному просторі. Таким чином, умовою існування класу є спільність соціальної позиції членів класу, усвідомлення ними своєї спільності як групи, що має власні інтереси (відмінні від інших) і готові їх захищати.

Що ж тоді являє собою клас? Як акцентує О.С. Олександрова, «клас – угруповання людей на основі нерівного становища щодо основних соціальних ресурсів, які визначають їхні життєві шанси, соціальні претензії та соціальні можливості спільно діяти» [4, с.271]. Як правило, розрізняють три класи: нижчий, середній та вищий. До нижчого належать мало-кваліфіковані робітники, особи без професійної кваліфікації; середній клас охоплює наукових та інженерно-технічних працівників, управлінський, адміністративний персонал, що не обіймає високих посад, інтелектуалів, які працюють за наймом, працівників сфери обслуговування, дрібних власників, фермерів, робітників високої кваліфікації; до вищого зараховують роботодавців, керівників, топ-менеджерів, усіх, хто володіє виробничими потужностями чи контролює їх, має велике багатство. Ми розглянули професійний склад трьох класів, але детально будемо зупинятись на середньому класі, адже це є метою курсової роботи.

Як говорилося вище, середній клас – це відносно забезпечена частина суспільства, власність, якою він володіє, гарантує особисту економічну незалежність, свободу вибору сфери діяльності та ін. Висока якість і сучасний стиль життя, задоволеність сьогоденням, впевненість у майбутньому – підґрунтя заці-

кавленості середнього класу у збереженні існуючого соціального порядку, надаючи йому функцію соціального стабілізатора суспільства. Основними ознаками середнього класу є: рівень матеріального добробуту та споживання, рівень освіти і професійно-кваліфікаційний статус, економічні та соціальні мотивації праці, дохід, спосіб і стиль життя, самоідентифікація, здатність до самоорганізації, вплив на прийняття рішень у сфері економіки та соціальної політики. Досліджуючи середній клас, Ю. Саєнко визначив вісім позицій, які можуть задовольняти свої життєвоважливі потреби:

- 1) здоров'я;
- 2) гарне житло;
- 3) необхідні меблі;
- 4) харчування за своїми смаками;
- 5) наявність заощаджень, які підтримали добробут хоча б протягом року у разі тяжкої хвороби;
- 6) можливість «дати дітям повноцінну освіту» як одну з найважливіших цінностей;
- 7) повноцінне проведення дозвілля;
- 8) повноцінне проведення відпустки [3, с.468].

Процес формування середнього класу в Україні характеризується суперечливими тенденціями. Позитивні уявлення українських громадян про середній клас поєднані з їх упевненістю в тому, що соціально-економічна політика влади не спрямована на його формування та підтримання в Україні.

Хто належить до середнього класу в Україні? Чому він змістовно не такий як в Європі? В Україні портрет представника середнього класу вимальовується досить примарно. Загальними критеріями у Європі, за якими зазвичай визначають належність до цієї групи, є, наприклад, середній рівень доходу. У розвинених європейських країнах представник середнього класу отримує близько 2 тис. доларів на місяць. Якщо порівняти з Україною, то заробітна платня далеко не 2 тис. доларів. Більшість людей, відповідаючи на питання чи є середній клас в Україні, стверджує, що його нема. Адже з поняттям «середній клас» асоціюється достойний рівень життя: гарна освіта, кар'єрні перспективи, можливість подорожувати, придбати житло і автомобіль. В Україні за різними оцінками середній клас становить 5 – 30 % населення. Найменшою ця цифра є тоді, коли середній клас розраховували виходячи з наявності активної політичної позиції громадян. Проте часто люди не розібравшись з поняттям «середній клас» з низькими доходами завищують самооцінку свого статусу, відносять себе до нього, хоча за об'єктивними показниками не дотягують до цього рівня.

Як на мене, основними проблемами формування середнього класу сьогодні є: 1) соціально-економічні процеси, які пов'язані з ринковою трансформацією економіки, змінами в організації та функціонуванні виробництва, розвитком продуктивних сил тощо; 2) соціально-політичні процеси, що полягають в діяльності державних інститутів як одного з найважливіших механізмів збалансування, узгодження і гармонізації інтересів різних соціальних груп і верств, соціальної політики; 3) соціокультурні і соціально-психологічні процеси, традиції, ціннісні орієнтації та установки індивідів і соціальних груп, їхньої готовності до сприйняття змін та діяльності за нових умов; 4) миттєве споживання і відсутність інвестицій, що забезпечуватимуть майбутнє (відкладене) споживання; 5) відсутність дієвих механізмів стимулювання інвестицій в освіту, житло тощо; 6) відсутність будь-яких механізмів стимулювання споживання товарів національного виробництва; 7) відсутність стимулів для збільшення акціонерного капіталу, прозорості інформації щодо його власників, товарних та фінансових потоків, 8) відсутність належного захисту приватної власності, особливо невеликої вартості.

Проблема становлення середнього класу в Україні охоплює докорінну перебудову всіх сфер життєдіяльності як суспільства загалом, так і окремої особи. Такий процес є достатньо тривалим, болісним і може відбуватися лише еволюційно, під поступовим впливом на свідомість кожної особи змін в економічній, соціальній, культурній, політичній, ідеологічній, освітній та інших галузях.

Україна повинна виявляти серйозну турботу щодо формування та розвитку середнього класу. Починати треба з чіткого уявлення, що таке середній клас саме цього суспільства, які критерії його ідентифікації, що необхідно для його розвитку: «Традиційну основу середнього класу розвинутих країн становлять земельні власники, пенсіонери, кваліфіковані робітники, менеджери, науковці, освітяни, медичні працівники, інженерно-технічні працівники, юристи, консультанти; працівники банківських, кредитних та страхових установ, податкових органів, офіцерський та генеральський склад військових формувань, працівники комунального й готельного господарства, торгівлі» [2, с.9].

За ознаками власності та доходу адекватними в Україні певною мірою можуть бути окремі земельні власники, окремі науковці, деякі юристи й лікарі приватних клінік; частина працівників банківських, кредитних, страхових установ та податкової служби, генералітет. Водночас найбільш масові прошарки громадян в Україні – пенсіонери, працівники сільського господарства, освітяни, медичні працівники, працівники комунального й готельного господарства, торгівлі. Головним напрямом у розв'язанні цієї проблеми є й залишитися надовго максимальне забезпечення працездатного населення новими економічно доцільними робочими місцями, тобто розширення сфери продуктивної зайнятості. Характерною й невід'ємною ознакою середнього класу має бути належність більшості населення до повноправного прошарку, що становить основу суспільства. До того ж цій більшості мають бути притаманні законослухняність, висока соціальна відповідальність, прагматичний склад мислення та активна діяльність.

Суспільство повинно бути згуртованим єдиними основоположними принципами життя. Різноманітні кризи, які час від часу відбуваються в Україні, гальмують формування та розвиток середнього класу.

Забезпечити це у відносно короткі терміни можна, значно посиливши роль держави щодо регулювання процесів економічного й соціального зростання, приділивши особливу увагу регулюванню ринку праці та скороченню чисельності безробітних і тривалості безробіття. Створення середнього класу повинно позитивно вплинути на розв'язання найбільш «гострої» проблеми України – подолання глибокої демографічної кризи за рахунок збільшення народжуваності і значного зменшення дитячої смертності та зростання тривалості життя.

Несформованість середнього класу ускладнює процес становлення повноцінного громадянського суспільства, що виявляється у низьких кількісно-якісних показниках розвитку останнього та невисокому рівні громадянської активності: «Пріоритетними напрямками державної політики щодо формування середнього класу в Україні, є: підтримка працюючого населення; забезпечення випереджаючого зростання заробітної плати; захист інтелектуальної власності і зміцнення на цих засадах становища висококваліфікованої робочої сили, а також підтримка малого підприємництва» [1, с.21].

Стратегічними кроками державної політики на шляху формування середнього класу мають стати створення умов для розвитку малого бізнесу та стимулювання інвестиційної й інноваційної діяльності підприємств шляхом послаблення податкового тиску. З цією метою через прийняття відповідного Закону України доцільно провести фінансову амністію доходів малих підприємств та надалі запровадити податкові канікули для малого бізнесу; збільшення на законодавчому рівні вартості частки праці в одиниці продукції товарів та послуг; запровадження обов'язкової диференціації оплати праці в залежності від кваліфікації працівника (рівень освіти, трудовий стаж тощо); розгортання програм будівництва соціального та комунального (муніципального) житла із залученням коштів фізичних осіб-забудовників, на законодавчому рівні має бути закріплена практика вилучення з обсягу доходів фізичних осіб, що підлягають оподаткуванню, коштів, спрямованих на будівництво (придбання) житла економ-класу зазначеними особами; активізація громадянської активності шляхом удосконалення процедур щоденної прямої демократії (налагодження систематичної роботи дорадчих структур, особливо на місцевому рівні; удосконалення законодавчого поля застосування практики місцевих референдумів).

Саме соціологічне опитування, що було проведено в мережі інтернет, в якому взяло участь 178 людей, дало змогу більше зрозуміти динаміку середнього класу в Україні саме в 2017 році. 77,2 % відносять себе до середнього класу, серед яких 66,9 % жінок, всі переважно з міста, а не з села; малий відсоток це є літні люди та молодь, а уже дорослих сягає 61,4%.

Отже, суспільство середнього класу покладається на себе у забезпеченні власного добробуту, зароблені кошти інвестує у житло, освіту тощо. Високий платоспроможний попит населення, і, відповідно, масштабний внутрішній ринок, адже за рахунок високого попиту збільшується пропозиція, відбувається економічне зростання, збільшення зайнятості. Демократичні принципи управління, зокрема постійні звіти владних структур, оскільки середній клас – основна складова структури суспільства відзначається високим рівнем освіти, обізнаністю з власними правами та прагненням їх обстоювати в правовій площині.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биченко А. Український середній клас: уявлення та реальні ознаки / А.О. Биченко // Національна безпека і оборона. – 2008. – №7. – С. 14–29.
2. Геєць В.М. Фактори і умови формування середнього класу як стабілізуючого ядра держави / Валерій Михайлович Геєць // Україна: аспекти праці. – 2002. – № 8. – С. 6–10.
3. Горлач М. І. Політологія: наука про суспільство: підручник для студ. вищ. навч. закл. / М. І. Горлач, В. Г. Кремень. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 840 с.
4. Олександрова О.С. Специфіка становлення та розвитку середнього класу в умовах перехідного періоду сучасного українського суспільства : монографія / Олена Станіславівна Олександрова. – Суми : Університетська книга, 2008. – 364 с.
5. Симонян Р.Х. Средний класс: социальный мираж или реальность? / Р.Х. Симонян // Социс. – 2009. – № 1. – С. 55–61.

БАДЗЬО МАРІАННА

студентки 2-го курсу, денного відділення

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

Балецька Людмила Миколаївна

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМООЦІНКИ В ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглядаються різні аспекти розуміння самооцінки в сучасній зарубіжній літературі. Проблема самооцінки вже багато років знаходиться у фокусі уваги психологів, однак даний феномен не можна вважати вивченим повністю. Стаття являє собою огляд останніх публікацій зарубіжних вчених в області психології самооцінки.

Ключові слова: особистість; «Я-концепція»; самооцінка; «Я-образ»;

MODERN RESEARCHES OF A PROBLEM OF A SELF-ASSESSMENT IN FOREIGN PSYCHOLOGY

The article highlights various aspects of understanding of self-assessment in the modern foreign literature. The problem of self-evaluation for many years is in the focus of attention of psychologists, but this phenomenon can not be considered fully studied. The article presents a review of recent publications in the field of psychology of self-assessment.

Keywords: personality; «self-concept»; «self-assessment»; «self-image»;

Постановка проблеми: Однією з найбільш значимих і актуальних тем в психології можна вважати проблему становлення самосвідомості і самооцінки особистості. В межах дослідження самосвідомості самооцінці відводиться провідна роль – вона характеризується як стержень процесу, показник індивідуального рівня розвитку особистості.

Актуальність теми визначається тим, що самооцінка є центральною ланкою довільної саморегуляції, визначає напрямок і рівень активності людини, її ставлення до світу, до людей, до самої себе. Самооцінка являє собою складний за психологічною природою феномен. Вона включена в безліч зв'язків і відносин із усіма психічними утвореннями особистості і виступає в якості важливої детермінанти усіх форм і видів її діяльності і спілкування.

Дослідження проблеми самооцінки особистості свідчить про багатоаспектність та неоднозначність розуміння сутності цього поняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом кількох останніх десятиліть проблема самооцінки є однією з найбільш досліджуваних, особливо в зарубіжній психології. За справедливим зауваженням О. Н. Молчанової, вельми вражаючим наслідком активного освоєння зазначеної проблеми є те, що в західній культурі сформувався стійке сприйняття самооцінки як найважливішого психологічного ресурсу людини. Люди прагнуть до досягнення високої оцінки себе подібно до того, як вони прагнуть до хорошого здоров'я, добробуту. Однак всупереч пильному інтересу до самооцінки в західній літературі зберігається вражаюча концептуальна плутанина.

Перш за все, відсутнє чітке, вичерпно адекватне визначення феномену. Намагаючись знайти відповідний термін, що відображає суть явища, англійські автори Л. Уелс і Дж. Марвелл перебирають безліч різних понять з області психології «Я» («погляд на себе», «довіра до себе», «усвідомлення себе», «задоволеність собою» тощо), і об'єднують цю масу термінів «self-esteem» як найбільш загальним, що включає всі смислові відтінки наведених ними понять.

Швейцарський психоаналітик юнгіанської школи М. Якобі стверджує, що «самооцінка відноситься до гідності і цінності, приписуваним собі людиною». У німецькій мові це слово (Selbstwertgefühl) означає почуття (Gefühl) цінності (Wert), яке ми відчуваємо щодо самого себе (Selbst). Слово «оцінка» походить від латинського «aestimare», що означає оцінювання, яке я роблю щодо власної значущості» (2001). У цьому етимологічному поясненні присутні два важливих моменти: зведення самооцінки людини до почуття, стійкого емоційного переживання щодо себе, тобто редукція одного феномена (самооцінки) до іншого (самоставлення), а крім того, сполучення в одному концепті сенсу двох явищ: встановлення суб'єктом своєї цінності і афективної реакції на отриманий результат у вигляді поваги до себе, самоприйняття або самозречення при негативному результаті процесу самооцінювання.

У сучасній психології вивчення самооцінки вводиться в рамки більш широкої конструкції, іменованої Я-концепцією. Я-концепція стала досить поширеним кліше в зарубіжній психологічній літера-

турі, знаходячи застосування також і у вітчизняній. У нас ця концепція добре відома у викладі англійського психолога і педагога Р. Бернса. Автор наводить загальне (точніше, узагальнене) визначення Я-концепції та опис її структури: «Я-концепція — це сукупність всіх уявлень індивіда про себе, сполучена з їх оцінкою. Описову складову Я-концепції часто називають образом Я або картиною Я. Складову, пов'язану з відношенням до себе або окремим своїм якостям, називають самооцінкою чи прийняттям себе». Далі автор описує структуру Я-концепції, виділяючи і позначаючи її елементи.

1. Образ Я — уявлення індивіда про самого себе.

2. Самооцінка — афективна оцінка цього уявлення, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати більш чи менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або осудом.

3. Потенційна поведінкова реакція — ті конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою.

Метою статті є теоретичний аналіз та розкриття поглядів зарубіжних психологів на проблему самооцінки особистості, які розкривають її структуру та процес формування.

Виклад основного матеріалу. Наскладнішим утворенням самосвідомості, яке поєднує в собі гностичні і ціннісні компоненти, є «Я-концепція» людини. Вона включає і психологічний автопортрет, і усвідомлення морального змісту свого життя.

Структура самооцінки включає в себе два пов'язаних між собою компоненти: когнітивний і емоційний, що відображають знання суб'єкта про себе і ставлення до себе. В процесі самооцінювання ці компоненти функціонують в нерозривній єдності.

Когнітивний компонент відображає систему уявлень людини про себе з різного ступеня усвідомленості, диференційованості, узагальненості.

Емоційний компонент відображає ставлення людини до себе, це афективна оцінка уявлень про себе, яка може володіти різним ступенем інтенсивності.

Природа самооцінки криється в усвідомленні людиною, чим є для неї те або інше знання про себе, в усвідомленні її значимості для себе, за яким завжди стоїть певна система цінностей. Уявлення про себе служать певним матеріалом для самооцінювання, сформована при цьому самооцінка, у свою чергу, задає модуль самовідношення. Не самооцінка базується на самовідношенні, а, навпаки, вона сама здатна викликати те або інше ставлення до себе, позитивне або негативне [4].

Самопізнання виявляє потребу людини в самодостатності і самоутвердженні. В особистісному і соціальному планах самоствердження має різні форми: на позитивному полюсі - подвиг як вищий вид соціально-ціннісного самоствердження, на негативному - правопорушення як форма асоціального вчинку.

В англо-американській літературі природа, механізми і значення самооцінки викликають основні суперечки, які тривають досі. К. Мрук вказує на те, що сучасне суспільство часто використовує поняття «самооцінка», проте ніхто не може дати точне і вичерпне визначення даного терміну — скільки дослідників, стільки існує і різних визначень самооцінки. Більше 60 понять, пов'язаних з феноменом і процесом «Я», наводять М. Лірі і Дж. Прайс. Незважаючи на це, дослідження з даної теми не можна вважати повністю закінченими, так як наявні зарубіжні роботи висвітлюють лише деякі проблеми ставлення

індивіда до свого «Я», практично поза зв'язку самооцінки з іншими особистісними компонентами. Багато видань по темі носять популярний характер, відстежуючи лише вплив самооцінки на успішність особистості.

За Джеймсом, самооцінка буває двох видів: задоволеність або незадоволеність собою. Третім видом самооцінки виступає егоїзм, що виявляється більше в вчинках, діях індивіда, ніж в почуттях. Самооцінка відображає загальну суб'єктивну емоційну оцінку людини і її власну цінність.

Інші дослідники визначають самооцінку через призму «Я-концепції»: самооцінка — це те, що ми думаємо про себе; це наша самодостатність, самоповага; це як позитивні, так і негативні оцінки нашої особистості і те, що ми при цьому відчуваємо.

Самооцінка є психологічним компонентом, який цікавий для досліджень в різних областях, так як вчені теоретично обґрунтовують і прогнозують вплив самооцінки на ряд сфер життя людини, таких як успішність, щастя, задоволеність сімейним життям, взаємовідносини і навіть на злочинну поведінку.

В англійській науковій літературі поняття «самооцінка» можна зустріти найчастіше під трьома термінами — self-esteem, self-evaluation або self-rating [1].

Поняття «самооцінки» у французькій психологічній науці. Французькі дослідники розуміють під самооцінкою (estime de soi) судження індивіда про власну значимість або її оцінку.

У контексті французької психологічної науки поняття «самооцінка», «самовпевненість» і «самоповага» мають тісний зв'язок. Самооцінка - це результат самоповаги, своєрідний підсумок власних оцінок нашого життя відповідно до наших цінностей. Самооцінка підсвідомо проявляється і в вчинках, які ми також оцінюємо, щоб продовжувати діяти, усвідомлюючи це чи ні.

Французькі автори розглядають самооцінку як феномен, крихкий і мінливий: вона виростає кожен раз, коли ми діємо відповідно до наших стандартів, і зменшується, коли наша поведінка суперечить їм.

М. Ларив'є писала: «Я маску правду, щоб уникнути осуду. Але я не пишаюся собою, а значить, моя самооцінка починає знижуватися» або навпаки: «Я можу висловити свою думку перед усіма цими людьми, яких я знаю. Вони компетентніші за мене, хоча я теж володію певним досвідом і займаю своє місце поруч з ними. Від цього моя самооцінка піднімається».

Отже, самооцінка індивіда може бути дуже високою або дуже низькою в залежності від періодів нашого життя.

М. Ларив'є, Ж. Гарно, Д. Ла-порт, С. Луно, Г. Дюкло вважали синонімічними поняття «самооцінка» і «самоповага». Чим більше повага індивіда до себе, тим ширше його плани на життя, тим вище рівень його домагань. Найбільш позитивна і вкоріненість впевненість в самому собі така установка: «я заслуговую успіху. Я роблю все для досягнення його. Невдачі для мене не є неприємними, помилки неминучі, і я прагну витягувати з них досвід». [3]

В німецькій психології «самооцінка» — це центральне поняття теорії самозахисту і підвищення самоцінності, яке повинно бути відмежоване від споріднених понять самості в теорії «Я-концепції», так як поняття «самооцінка» являє зв'язок позитивних та негативних суджень (наприклад, «Добре, що я творча особистість»). Кожна людина мотивована захищати свою самооцінку і підвищувати її. В основі такої мотивації лежить потреба мати якомога більш позитивні відгуки про власну особистість. Якщо на

поточний момент низька самооцінка людини, то мотивація її захисту буде особливо виражена і спрямована на те, щоб захистити самооцінку і підняти її. Будь-яка інформація, яка впливає на «Я-концепцію» людини, може підвищувати або зменшувати її самооцінку.

Під самооцінкою німецькими психологами Х. Мумменди, А. Шюц, С. Шталь та ін розуміються всі оцінки, які є у людини про самого себе. Оцінки можуть ставитися до особистості, навичок, здібностей людини, до спогадів про минуле і відчуттів себе (его-сприйняття) або до самовідчуття. [4]

Самооцінка — це емоційна оцінка власного значення, це суб'єктивна цінність, яку людина приписує собі і своїй особистості і яка може бути виміряна. На думку німецького дослідника Ш. Шталь, самооцінка є епіцентром психіки. Вона знаходиться на глибинному рівні нашої свідомості і визначає внутрішній стан індивіда. Синонімами самооцінки автор вважає такі терміни, як довіра до себе, самовпевненість і самосвідомість. Ш. Шталь розглядає поняття «самість», «цінність» і «почуття», так як з цих трьох складових складається внутрішня впевне-

ність людини в собі, яка визначає його життєві устремління, його якість життя і задоволеність нею.

Висновки. На сучасному етапі розвитку зарубіжної психології терміни «самооцінка» і «Я-концепція» використовуються як взаємозамінні і позначають в рівній мірі сукупність оцінок людини про себе. Самооцінне ставлення особистості складається під впливом безлічі подій, умов і чинників людського життя. Науковці різних психологічних напрямів, по-різному трактують поняття самооцінки, але основне в понятті самооцінки це те, як людина сама оцінює себе та свої можливості. Таким чином, самооцінка може виступати як результат всіх оцінок або, навпаки, як процес, у ході якого особистість отримує внутрішню мотивацію, формує нові цілі і цінності.

Самооцінка, ставлення суб'єкта до себе та до інших неможливе як розумове, безпристрасне утворення, без емоцій тут не обійтись, тому акт самопізнання і самооцінки виступає в єдності з самопереживанням, самохвилюванням. Позитивно чи негативно оцінюючи свої вчинки чи якості, людина переживає емоційні стани, різні за модальністю, складністю, інтенсивністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ваявко С. М. Анализ формирования самооценки старших дошкольников // Системная психология и социология. 2016. № 3 (19). С. 5-11.
2. Жокіна П. А. Анализ научных подходов к изучению самооценки и уверенности в себе в зарубежной психологии // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. научных статей. Ч. 2. М.: МГПУ, 2016. С. 46-59.
3. Долгова В.И. Субъекты и объекты образования в проекции ценностных и смысло-жизненных ориентаций // В сборнике: SUBJECT AND OBJECT OF COGNITION IN A PROJECTION OF EDUCATIONAL TECHNIQUES AND PSYCHOLOGICAL CONCEPTS LXXXII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London, June 05 - June 10, 2014). Chief editor - Pavlov V.V.. – London, 2014. – С. 62-65.
4. Молчанова О. Н. Самооцінка: теоретичні проблеми та емпіричні дослідження /О. Н. Молчанова.-М.: Флінта; Наука, 2010.-392 с.
5. Stahl S. Leben Kann Auch Einfach Sein: So Starken Sie Ihr Selbstwertgefühl / Ellert & Richter Verlag. Hamburg, 2014. 240 s.

БАЛАКАЄВА ЛЮДМИЛА

студент 2 курсу магістратури, заочне відділення
спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Балецька Людмила Миколаївна

ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД СУЧАСНИХ ПОНЯТЬ ПРО ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ

Дана стаття присвячена аналізу основних понять про емоційний інтелект у вітчизняних та зарубіжних джерелах з точки зору впливу емоційного інтелекту на успішність та самореалізацію людини. У статті також висвітлено сучасні моделі емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоція, емоційний інтелект, моделі емоційного інтелекту, самореалізація.

THEORETICAL REVIEW OF MODERN EMOTIONAL INTELLIGENCE CONCEPTS

This article provides a review of local and foreign sources regarding basic concepts of emotional intelligence and its impact on success and self-fulfillment of the person. The article also highlights the modern models of emotional intelligence.

Key words: emotion, emotional intelligence, emotional intelligence models, self-fulfillment.

Актуальність. В останній час у вітчизняних та зарубіжних джерелах все частіше зустрічається велика кількість наукових статей, присвячених вивченню емоційного інтелекту. Дані дослідження свідчать про те, що емоційний інтелект відіграє важливу роль у самореалізації та професійному успіху людини. Сьогодні компанії в усьому світі розглядають при-

йом на роботу, підвищення та розвиток своїх співробітників крізь призму емоційного інтелекту. Як зазначає Деніел Гоулман [3], емоційний інтелект стає важливішим за IQ насамперед у тих 'піддатливих' сферах, де розумові здібності є відносно менш значущими для досягнення успіху – там, де, наприклад, емоційна саморегуляція та емпатія відіграють більшу

роль, ніж суто пізнавальні здібності.

Мета. Розкрити поняття емоційний інтелект в контексті огляду сучасної психологічної літератури.

Основна частина.

За останні десятиріччя надзвичайно посилилася увага до поняття «емоційний інтелект» [10]. Особливої популярності даний термін набув після виходу у світ книги Деніела Гоулмана «Емоційний інтелект» у 1995р. Але було б неправильно сказати, що емоційний інтелект – це поняття, яке виникло спонтанно. Адже витоки емоційного інтелекту простежуються у багатьох релігійних та філософських вченнях. Протягом історії людства завжди виникало питання: «Що відіграє важливішу роль – розум або почуття?» [1]. Так само і в даний час все ще немає однозначної

відповіді на те, що є важливішим для успішної само-реалізації людини: IQ або EQ (емоційний інтелект). Дане питання залишається надзвичайно актуальним в умовах сучасного віку інновацій та стрімкого розвитку соціально-економічного розвитку суспільства. [10].

Але, насамперед, давайте розглянемо, що являє собою поняття «емоційний інтелект». Розглядаючи термін «емоційний інтелект» знаходимо визначення Деніела Гоулмана: «Емоційний інтелект - здатність людини тлумачити власні емоції і емоції інших оточуючих людей з тим, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей» [3].

На сьогоднішній день виділяють 3 основні моделі емоційного інтелекту, які представлені на рис.1.



Рис. 1. Основні моделі емоційного інтелекту.

Як зазначає І.Н. Андреева [1]: «На сучасному етапі сформувалося декілька моделей емоційного інтелекту. Це моделі здібностей (Дж.Мейер, П.Селовей, Д.Карузо та К.Е.Ізард) та змішані моделі (Д. Гоулман, Р.Бар-Он, Р.Купер). У інших джерелах [8;9] виокремлюється також модель К. В. Петрідеса та Е.Фернхема.

Модель здібностей. Згідно оригінальної концепції Дж.Мейера, П.Селовей, Д.Карузо емоційний інтелект – це група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню і розумінню власних емоцій та емоцій інших людей. Емоційний інтелект розглядається як частина соціального інтелекту, як здатність спостерігати власні емоції та емоції інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для управління мисленням та діями [1]. Тобто в даній

моделі, емоційний інтелект трактується як когнітивна здатність.

Змішана модель. До змішаних моделей емоційного інтелекту належать моделі, які трaktують емоційний інтелект, як поєднання когнітивних здібностей і особистих характеристик та мотиваційно-вольових рис, характеристик самосвідомості та соціальних навичок, які сприяють тісному взаємозв'язку з адаптацією до реального життя та з процесами подолання стресу (моделі емоційного інтелекту Д.Гоулмана, Р.Бар-Она, Р.Купера). Концепцію Деніела Гоулмана можна вважати змішаною, оскільки вчений включає до складу емоційного інтелекту різні за своєю природою, структурою і функціями компоненти (рис.2) [9].

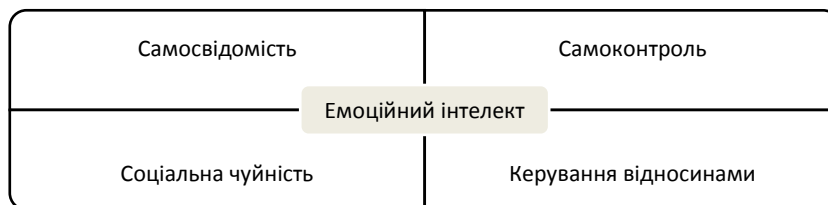


Рис. 2. Структура емоційного інтелекту за Д. Гоулманом.

За теорією Р. Бар-Она, емоційний інтелект визначається як сукупність найрізноманітніших здібностей, які забезпечують можливість успішно діяти в будь-яких ситуаціях. Вчений виділив 5 субкомпонентів, які характеризують структуру емоційного інтелекту:

- саморозуміння (усвідомлення власних емоцій, впевненість у собі, самоповага, самоактуалізація);
- комунікативний потенціал (емпатія, соціальна відповідальність);

- власне адаптаційні здібності (вміння вирішувати проблеми, долати труднощі, емоційна лабільність);
- антистресовий потенціал (стійкість до стресів, самоконтроль);
- загальний настрій (оптимістичність) [1].

Диспозиційна модель. Окремо слід відзначити диспозиційну модель емоційного інтелекту, запропоновану англійськими дослідниками К.В. Петрідесом та Е.Фернхемом. На думку цих вчених, емоцій-

ний інтелект включає в себе сукупність поведінкових рис та самосприяття щодо здатності розпізнавати, обробляти та використовувати інформацію, наповнену емоціями. Це визначення емоційного інтелекту включає в себе поведінкові диспозиції та сприймання власних здібностей і вимірюється самооцінкою, на відміну від моделі здібностей. Важливо зазначити, що цю модель можна розглядати лише разом із комплексним вивченням особистості людини. Оскільки вона є найновішою, потрібен деякий час на її вивчення та дослідження [8].

Моделі емоційного інтелекту, що розробляються вітчизняними психологами, відчують на собі вплив зарубіжних підходів. Найбільш відомими моделями є моделі Д.В. Люсіна, М.А.Манойлової та Е.Л. Носенко, Н.В. Ковриги. Концепція Д. Люсіна близька до моделі здібностей, підходи Носенко і Манойлової – до «змішаних» моделей емоційного інтелекту [9].

Аналізуючи дані моделі, ми прийшли до висновку, що на сьогоднішній день немає єдиного підходу до визначення поняття «емоційний інтелект», але в будь-якому випадку розвиток емоційного інтелекту пов'язаний з розвитком навичок емпатії, саморегуляції, спілкування, розуміння себе та оточуючих.

Вміння розуміти емоційну інформацію та її вплив на організацію та особистість, це саме те, що вказує на розвиненість емоціонального інтелекту людини. Бізнес-лідери, що здатні працювати з емоційною стороною своєї організації, наділяють сам процес управління новим змістом та значущістю, що підвищує якість застосування усіх управлінських інструментів [5].

Очевидно даної думки дотримуються і професіонали в сфері управління персоналом, адже в даний час з'являється значна кількість періодичної літератури та проводяться різноманітні тренінгові заняття з єдиною метою – пояснити важливу роль емоційного інтелекту та надати рекомендації з його розвитку.

Зокрема, в одному з періодичних видань в галузі управління персоналом, наступним чином висвітлюється поняття про емоційний інтелект: «Керівник управляє кожного дня — ставить цілі, розробляє плани, спілкується з людьми, організовує їх роботу, контролює та поліпшує процеси. При цьому він відчуває ті чи інші емоції, які можуть бути як позитивними (радість, задоволення), так і негативними (гнів, розчарування, відчуття провини). Завдання ефективного керівника — управляти своїми й чужими емоціями, генерувати позитивні та справлятися з негативними почуттями. Якщо говорити про емоційний

інтелект — то це він і є. Керівник із високим емоційним інтелектом грамотно ставить перед підлеглими завдання, мотивуючи їх на досягнення високого результату. Він надає якісний зворотний зв'язок співробітникам через бесіду, яка розвиває, та в ході якої співробітник відчуває, що його розуміють. А ще він майстер врегулювати конфлікти. Швидко знижує інтенсивність переживань та емоцій учасників конфлікту й допомагає їм знайти вихід із ситуації, що склалася» [4].

Також в деяких зарубіжних джерелах [2] зазначається: «Емоційний інтелект має величезний вплив на ефективність роботи команди. Емоційний інтелект допомагає краще приймати рішення, грає важливу роль у розв'язанні конфліктів, посилює лідерські якості, комунікацію та інші особистісні риси, які необхідні для того, щоб досягати цілей організації».

А ось в одному з емпіричних досліджень, що проводилося у Індії серед студентів стоматологічного факультету, доведено, що академічна успішність студентів була пов'язана із рівнем емоційного інтелекту [7]. Автори дослідження зазначають: «Рівень емоційного інтелекту мав значний вплив на академічну успішність студентів. Вищі рівні усвідомлення і розуміння своїх емоцій мають позитивний вплив на академічні досягнення. Високий емоційний інтелект впливає на здатність студентів відстоювати свої інтереси більш рішуче та більш розширено думати про методи досягнення кращої ефективності у навчанні».

Інші дослідники [6] теж вказують на той фактор, що високий рівень самосвідомості учнів та студентів, а також розуміння своїх емоцій, мають позитивний вплив на досягнення учнів та студентів у сфері навчання.

Висновки.

Отже, проаналізувавши сучасні періодичні видання в сфері емоційного інтелекту можна зробити висновок про те, що емоційний інтелект — це важлива складова особистості та професійної ефективності людини. Це саме той фактор, який може вплинути на лідерські якості людини та на її успішну самореалізацію. Особливо це стосується великих організацій, де успіх організації залежить від того, наскільки ефективно налагоджена взаємодія у команді.

У зв'язку з цим, вважаємо, що розвиток емоційного інтелекту повинен стати обов'язковою частиною тренінгових програм, які проводяться серед студентів та учнів навчальних закладів. А також повинен враховуватися при прийомі на роботу та у сферах, пов'язаних з мотивацією та розвитком персоналу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева И.Н., Азбука эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева. - СПб.: БХВ-Петербург, 2012. - 288с.
2. Anshul Saini. Role of emotional intelligence in construction industry: a review /Anshul Saini, Navpreet Soni // International Journal of Civil Engineering and Technology, July-August 2016. - Volume 7, Issue 4. - p. 339-344.
3. Гоулман Д., Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Маки. - М.: Альпина Паблишер, 2016. - 430 с.
4. Емоційний інтелект у менеджменті, Кадровик України, 01.2018. - С.94.
5. Книш А.Є., Емоційний інтелект лідера у сфері бізнесу: навчальний посібник / А.Є. Книш.-К.:ДП «НВЦ «Пріоритети»», 2016. - 40 с.
6. Maria Stamatopoulou. Research on the Association between Emotional Intelligence and Educational Achievement: A Case study of the pupils in the Senior High School of Sparta / Maria Stamatopoulou, Ekaterini Kargakou, Efterpi Konstantarogianni, Panagiotis Prezerakos // International Journal of Caring Science January-April, 2015. - Volume 8, issue 1. - p. 9-18
7. Md. Shakeel Anjum "Emotional Intelligence: the less explored influential factor on the academic performance of a dental student / Md. Shakeel Anjum, M.Monica, K. Yadav Rao, P. Parthasarathi Reddy, Irram Abbas, Sadhu Vishnu Priy, Original Research Article. - International Dental Journal of Students' Research, 2017. - 5(2). - p. 42-45.
8. Monika Bharti, Emotional Intelligence Through The Ages / Monika Bharti, International Journal in Management and Social science, June, 2017. - Volume 05, Issue 06. - p.130-139.
9. Носенко, Е.Л. Посібник до вивчення курсу «Теорія емоційного інтелекту»/ Е.Л. Носенко, А.Г. Четверик-Бурчак. - 2014. - 73с.
10. Фурман В.В., Емоційний інтелект як метаконцепція особистості / В.В. Фурман// Збірник наукових праць. - 2017. - № 27. - С.82-85.

БАЛАЖ КАТЕРИНА

студентка 2 курсу магістратури, денна форма

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

Смук Оксана Тарасівна

КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті подано основні підходи до вивчення когнітивного розвитку дошкільників. Розглянуто особливості основних когнітивних процесів. Проаналізовано основні види когнітивних процесів. Узагальнено результати теоретичного дослідження проблеми когнітивного розвитку дошкільників

Ключові слова: когнітивні процеси, розвиток, когнітивний розвиток, дошкільники, дошкільний вік.

COGNITIVE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL VICE

The article presents the main approaches to the study of cognitive development of preschool children. Features of the main cognitive processes are considered. The basic types of cognitive processes are analyzed. The results of the theoretical study of the problem of cognitive development of preschool children are summarized

Key words: cognitive processes, development, cognitive development, preschoolers, preschool age.

Актуальність. Психічні пізнавальні процеси, такі, як відчуття, сприйняття, пам'ять, увага, уява та мислення, в своєму зв'язку становлять когнітивну сферу особистості. Усі вони в результаті своєї взаємодії роблять можливим отримання, переробку, зберігання та відтворення як сенсорної інформації, яка отримується із навколишнього світу, так і результатів здатності до творчого переосмислення тих даних, що накопичуються в процесі індивідуального розвитку.

Перетворення в сучасному суспільстві впливають передусім на навчання та виховання підростаючого покоління, тому перед освітніми закладами постає завдання не тільки подати необхідні знання з різних галузей науки, а й на основі цих знань розвинути особистість, виховати культуру її мислення та мовлення. У цьому аспекті особливої уваги потребує дошкільна ланка освіти, оскільки тут формується більшість загально навчальних умінь і навичок, розвиваються розумові операції, вдосконалюються мовлення, мислення, пам'ять, увага, уява та інші психічні функції особистості.

При загальному зростанні інтересу до проблем розвитку пізнавальних процесів дитини у дітей дошкільного віку на даний час недостатньо вивчена проблема дослідження пізнавальної сфери дошкільників, що робить актуальним дане дослідження.

Мета. Здійснити теоретичний аналіз проблеми когнітивного розвитку дошкільників.

Основна частина. *Пізнавальна діяльність* – це процес відображення в мозку людини предметів та явищ дійсності. Вона складається із серії пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення. Відображення реальності в людській свідомості може відбуватися на рівні чуттєвого та абстрактного пізнання.

Чуттєве пізнання характеризується тим, що предмети і явища об'єктивного світу безпосередньо діють на органи чуття людини – її зір, слух, нюх, тактильні та інші аналізатори і відображаються у мозку. До цієї форми пізнання дійсності належать пізнавальні психічні процеси відчуття та сприймання [7].

Вищою формою пізнання людиною є абстрактне пізнання, що відбувається за участю процесів мислення та уяви. У розвинутому вигляді ці пізнавальні процеси властиві тільки людині, яка має свідомість і виявляє психічну активність у діяльності. Істотною особливістю мислення та уяви є опосеред-

кований характер відображення ними дійсності, зумовлений використанням раніше здобутих знань, досвіду, міркуваннями, побудовою гіпотез тощо. Об'єктом пізнання у процесах мислення та уяви є внутрішні, безпосередньо не дані у відчуттях об'єкти, закономірності явищ та процесів.

Важливу роль у пізнавальній діяльності людини відіграє пам'ять, яка своєрідно відображає, фіксує й відтворює те, що відбивається у свідомості у процесі пізнання [5].

Пізнання предметів та явищ об'єктивної дійсності, психічного життя людини здійснюється всіма пізнавальними процесами. Підґрунтям розумового пізнання світу, яким би складним воно не було, є чуттєве пізнання. Разом з тим сприймання, запам'ятовування, відтворення та інші процеси неможливі без розумової діяльності, переживань та вольових прагнень. Але кожний з цих процесів має певні закономірності й постає у психічній діяльності або як провідний, або як допоміжний [6].

Поняття уваги

Психічна діяльність може протікати цілеспрямовано та продуктивно лише за умови зосередження людини на діяльності. У кожний окремий момент свідомість людини спрямовується на ті предмети та явища, які є для неї найбільш важливими та значущими. Саме висока значущість сигналу (а не його інтенсивність), визначає зміну напрямку уваги [1].

Увага виконує три головні функції:

- 1) спрямованість діяльності;
- 2) зосередження та заглиблення в діяльність;
- 3) контроль та регуляція діяльності.

Увага – це спрямованість і зосередження свідомості на певному реальному чи ідеальному об'єкті, що передбачає підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної або рухової активності індивіда [3].

Поняття відчуття

Відчуття є первинною формою психічного зв'язку організму з середовищем, основним джерелом наших знань про світ і власне тіло. Вони складають головні канали, якими інформація про явища зовнішнього світу і про стан організму доходить до мозку, даючи змогу людині орієнтуватися в навколишньому середовищі і в своєму тілі. Якби таких каналів не було і через органи чуття не надходила інформація до мозку, свідоме життя було б неможливим.

Відчуття – це відображення в мозку людини окремих властивостей, якостей предметів і явищ об'єктивної дійсності внаслідок їх безпосереднього

впливу на органи чуття [2].

Поняття сприймання

Відчуття є лише елементарною формою відображення окремих властивостей предметів та явищ навколишньої дійсності. Але реальні процеси відображення зовнішнього світу виходять далеко за межі елементарних форм. Що б не відображував людський мозок, він має справу не з окремими відчуттями, а з цілісними образами предметів та явищ. Виникнення цілісного образу ґрунтується на спільній роботі органів чуття, синтезі окремих відчуттів у складні комплексні системи. Цей процес може відбуватися як у межах однієї модальності (сприймання навколишньої дійсності зоровим аналізатором передбачає поєднання кольорів, яскравості, освітленості тощо), так і в межах кількох модальностей (сприймання навколишньої дійсності різними аналізаторами: зоровим – колір, яскравість тощо, слуховим – різного роду шуми, нюховим – запахи та ін.). У результаті такого поєднання ізольовані відчуття перетворюються в цілісне сприймання, що передбачає перехід від відображення окремих властивостей предметів до відображення цілісних предметів та ситуацій [4].

Сприймання передбачає наявність різноманітних відчуттів, але не може зводитися до їх суми. Воно залежить від певних відносин між відчуттями, взаємозв'язок яких залежить від зв'язків та відношень між якостями, властивостями, які входять до складу предмета чи явища.

Саме сприймання найтісніше пов'язане з перетворенням інформації, що надходить із зовнішнього середовища. При цьому формуються образи, з якими в подальшому оперують увага, пам'ять, мислення, емоції. Одержана в активній взаємодії з об'єктом інформація про його властивості (форму, величину тощо) перетворюється в низку характеристик, з яких у подальшому при впізнаванні знову реконструюються цілісні відображення об'єктів – образи [5].

Поняття про пам'ять

Під пам'яттю розуміють закарбування, збереження та наступне впізнавання та відтворення слідів минулого досвіду. Ця здатність людської психіки дає змогу накопичувати інформацію, не втрачаючи при цьому попередніх знань, відомостей, умінь та навичок [6].

Пам'ять – складний психічний процес, який складається з кількох окремих процесів, пов'язаних один з одним. Психологічна наука вивчає такі проблеми, пов'язані з пам'яттю: особливості процесу закарбування, фізіологічні механізми пам'яті, межі запам'ятовування, його умови та прийоми тощо [3].

Поняття мислення

Мислення займає головне місце в системі пізнавальних процесів. Мислення – це психічний процес відображення об'єктивної реальності, який є вищим ступенем людського пізнання. Пізнавальна діяльність починається з відчуттів та сприймань, а потім може перейти в мислення.

Мислення виступає в ролі специфічної форми пізнавальної діяльності, що забезпечує опосередковане та узагальнене відображення суттєвих зв'язків і відношень дійсності у ході її аналізу та синтезу. Інакше кажучи, мислення дає нам знання про суттєві властивості, зв'язки та відношення об'єктивної реальності, воно здійснює перехід від «явища до сутності». Мислення розкриває закони та закономірності дійсності [6].

Загальне поняття про мовлення

Мова – це суспільно зумовлена система словесних знаків, котрі є засобом спілкування в даному суспільстві.

Мовлення – процес використання людиною мо-

ви для спілкування з іншими людьми.

Мова та мовлення тісно взаємопов'язані й являють собою єдине ціле.

Функції мови: емоційно-виразна, впливу, повідомлення.

Мова людини виконує *емоційно-виразну функцію*, що відмінна від неосмисленої виразної реакції тварини. Виразний компонент людської мови несе семантичний зміст і сприяє більш повній і глибокій передачі думки. Емоційно-виразна функція дозволяє передавати ставлення людини до того, що вона повідомляє.

Функція впливу людської мови полягає в її здатності спонукати інших людей до дії. Сила такого впливу залежить від змісту і виразності мови. Найбільш наочно функція впливу мови виявляється в наказі, вимозі, проханні, що зобов'язують або спонукують співрозмовника зробити певний вчинок.

Функція повідомлення є проявом основного призначення мови – передавати інформацію. Вона полягає в передачі думок, виражених словами, фразами, невербальними засобами, іншим людям. Завдяки мові люди сприймають і усвідомлюють інформацію, що повідомляється їм. Функція повідомлення яскраво виражається в таких формах мови, як пояснення, виклад, роз'яснення.

Поняття уяви

Уява – це процес створення людиною на основі досвіду образів предметів, яких вона ніколи не сприймала, своєрідна форма відображення людиною дійсності, в якій виявляється активний випереджальний характер пізнання нею світу [4].

Функція уяви – створення образів нових об'єктів, випереджальне відображення реальності [2].

До кінця молодшого дошкільного віку (4-5 років) відбувається фізичне зміцнення організму. Кора великих півкуль остаточно спроможна контролювати дію підкіркових центрів. Важливою межею тут є п'ятирічний вік, коли завдяки морфологічній перебудові мозку дитина вже здатна до довільних дій.

Провідна діяльність – інтенсивний розвиток сюжетно-рольової гри на основі сюжетно-відображувальних дій з предметами (формування спрямованості особистості, первинного соціального досвіду як передумови соціальної компетентності).

Провідні новоутворення: створення елементарних цілісних уявлень про навколишню дійсність, відкриття власного внутрішнього світу, цілеспрямована поведінка, інтелектуальне та емоційне передбачення, засвоєння елементарних поведінкових норм, розвиток моральних почуттів, самодіяльності, найпростіших форм творчості

Основні новоутворення до 6 років:

- 1) знижений слух як результат надмірної зорової та дотикової концентрації на предметах, явищах навколишнього середовища;
- 2) слабка координація дрібних рухів, дрібної мускулатури рук;
- 3) висока рухливість і, як наслідок, накопичення значного чуттєвого досвіду про предмети, явища навколишнього середовища;
- 4) розуміння змісту елементарних понять (рослина, тварина), фактологічних даних загального плану (про працю людей, країну, свята);
- 5) уявлення про простір (далечинь, напрямок, форма, величина предметів, їх положення в просторі), час та одиниці його вимірювання (година, хвилина, тиждень, місяць, рік);
- 6) елементарні уявлення про кількість, числовий ряд, множину, рівність, нерівність, навички поведінки, зокрема: гігієнічні (правила самообслуговуван-

ня), культурні (елементарні етичні норми: вітання дорослих, прояв поваги до старших тощо), трудові (користування ножицями, олівцем);

7) уміння слухати, бачити, зосереджуватися на роботі, пояснювати, робити висновки;

8) володіння зв'язним, граматично і фонетично правильним мовленням; уміння не тільки розуміти власну мову, а також самостійно будувати речення, звернені до іншого;

9) уміння розрізняти з допомогою слухових аналізаторів схожі словосполучення; добирати і вимовляти подібні за вимовою слова;

10) у пізнавальних процесах синтез внутрішніх і зовнішніх дій, об'єднаних у єдину інтелектуальну діяльність: у сприйманні – перцептивні дії, в увазі – уміння керувати і контролювати зовнішній і внутрішній плани дій, у пам'яті – об'єднання зовнішнього і внутрішнього структурування матеріалу під час його запам'ятовування і відтворення; у мисленні – у цілісний процес наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного способів розв'язання практичних завдань (М.В. Савчин);

11) сформованість бажання вчитися, інтересу до знань;

12) наявність позитивних емоцій від пізнання нового.

Особливості мислення у період 3-6 (7) років

1) домінує наочно-образне мислення;

2) недостатньо сформовані мисленнєві операції (аналіз, синтез тощо), уміння доводити, аргументувати;

3) неспроможність утримувати у свідомості всі ознаки, які потрібні для розв'язання розумових завдань;

4) егоцентризм.

Особливості пам'яті у період 3-6 (7) років

1) провідний пізнавальний процес, оскільки пе-

редбачає активну фіксацію інформації про навколишню дійсність;

2) високий ступінь механічного запам'ятовування, пов'язаного з буквальним відтворенням на основі неодноразового повторення;

3) свідоме використання прийомів запам'ятовування;

4) швидко і міцно запам'ятовуються емоційні враження;

5) образна пам'ять домінує над словесною.

Особливості уваги у період 3-6 (7) років

1) зосередженість свідомості на об'єкті за умови домінування яскравих подразників;

2) мимовільна увага переважає над довільною, що має для дитини позитивне значення; її результативність є вищою за довільну, що наголошує на важливості мимовільних подразників (емоційних, динамічних, цікавих);

3) для її виховання необхідно постійно нагадувати про необхідність виконання певних фіксованих дій (розпочав роботу – завершив її; узняв якусь річ, використав – поклади потім на місце тощо) [1].

Висновки. В результаті теоретичного аналізу проблеми пізнавального розвитку у дітей дошкільного віку ми з'ясували, що пізнавальна діяльність складається із серії пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення. Відображення реальності в людській свідомості може відбуватися на рівні чуттєвого та абстрактного пізнання.

Дошкільник робить перші кроки в пізнанні самого себе, у розвитку самосвідомості. Об'єктами його самопізнання стають окремі частини тіла, дії, мовні акти, вчинки, переживання та особистісні якості. З розвитком довільності психічних процесів стає можливим їхнє усвідомлення, що служить основою саморегуляції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 672 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка. – К. : Радянська школа, 1976 – 268 с.
4. Вікова та педагогічна психологія: навч. Посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Про-світа. 2001. – 416 с.
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. – М. : Просвещение, 1979. – 287 с.
6. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
7. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія / Т.В. Дуткевич – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.

БАШУЦЬКА КАРІНА

студентка 2 курсу магістратури, заочна форма

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

Смук Оксана Тарасівна

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ
ТА АГРЕСИВНОСТІ**

У статті розглянуто поняття стилю сімейного виховання. Проаналізовано особливості основних стилів сімейного виховання. Охарактеризовано поняття агресивної поведінки. Висвітлено основні види агресивної поведінки. Узагальнено поняття стилів сімейного виховання та агресивної поведінки.

Ключові слова: стиль сімейного виховання, сім'я, агресія, агресивність, підлітки, підлітковий вік.

THEORETICAL STUDIES OF FAMILY HEALTH AND AGRICULTURAL STYLES

The article deals with the notion of the style of family upbringing. The peculiarities of the basic styles of family education are analyzed. The concept of aggressive behavior is described. The main types of aggressive behavior are highlighted. The concept of styles of family education and aggressive behavior is generalized.

Key words: family education, family, aggression, aggression, adolescents, adolescence.

Актуальність. Феномен агресії завжди привертав до себе увагу суспільства. Агресія походить від латинського слова «aggression» або від «aggredior» - нападаю та характеризується, як специфічна форма дій людини з демонстрацією переваги в силі або використанням сили у стосунках з іншою людиною або групою осіб, яким суб'єкт намагається заподіяти шкоду.

Агресію слід розглядати не як модель поведінки, а як емоцію, мотив чи установку. Термін «агресія» часто асоціюється з негативними емоціями – такими, як злість; з мотивами – такими, як прагнення образити, нашкодити; і навіть з негативними установками – такими, як расові та етнічні упередження. Незважаючи на те, що всі ці фактори, без сумніву, відіграють важливу роль в поведінці людини, результатом якої стає нанесення шкоди, їх наявність не є необхідною умовою для подібних дій. Агресія зароджується як у стані повного спокою, так і в стані надзвичайного емоційного збудження.

На сьогодні існує надзвичайно велика кількість чинників, які можуть зумовлювати агресивну поведінку у підлітковому віці. Одним із таких чинників може виступати сім'я. Часто батьки, самі того не розуміючи, впливають на підлітка не найкращим чином, подають не досконалі зразки поведінки, не повністю реалізують виховні зобов'язання, покладені на них суспільством, що перешкоджає успішному становленню особистості підлітка.

Незважаючи на велику кількість досліджень у даній області вплив стилю сімейного виховання на агресивність у підлітковому віці повністю не визначений, що робить актуальними дослідження у даному напрямку.

Мета. Здійснити теоретичний аналіз проблеми дослідження стилів сімейного виховання та агресивності.

Основна частина. Агресія – це фізична або словесна поведінка людини, спрямована на пошкодження або зруйнування. У випадку, якщо агресія виявляється в найбільш екстремальній і соціально неприпустимій формі, вона переростає у насильство [2, с. 27].

Агресію слід розглядати не як модель поведінки, а як емоцію, мотив чи установку. Термін «агресія» часто асоціюється з негативними емоціями – такими, як злість; з мотивами – такими, як прагнення

образити, нашкодити; і навіть з негативними установками – такими, як расові та етнічні упередження. Незважаючи на те, що всі ці фактори, без сумніву, відіграють важливу роль в поведінці людини, результатом якої стає нанесення шкоди, їх наявність не є необхідною умовою для подібних дій. Агресія зароджується як у стані повного спокою, так і в стані надзвичайного емоційного збудження. Також зовсім необов'язково, щоб агресори ненавиділи чи навіть симпатизували тим, на кого спрямовані їхні дії. Більшість з них завдає болю людям, до яких ставиться швидше позитивно, ніж негативно [3].

Агресивна поведінка розрізняється за інтенсивністю і формою вияву: від демонстрації неприязні й недоброзичливості і словесних образ (вербальна агресія) до використання грубої фізичної сили (фізична агресія).

В даний час існує безліч видів класифікацій агресії. Більшість дослідників пропонує дихотомічний спосіб розподілу. У якості одного з полюсів більшість з них виділяє інструментальну агресію - поведінка, при якому агресія є тільки засобом і спрямована на досягнення якої-небудь мети, отримання результату, а не нанесення шкоди. Такий вид агресії виділяє Р. Байрон і Д. Річардсон, К. Додж і Дж. Койєно. Агресія другого виду зазвичай визначається як ворожа - це відповідь на реальну, передбачувану або вигадану загрозу для навмисного заподіяння шкоди [1, с. 67].

За направленням на об'єкт поділяють: зовнішню (гетеро) агресію, що характеризується відкритим проявом агресії на адресу конкретних осіб (пряма агресія) або на безособові обставини, предмети чи соціальне оточення (зміщена агресія). Людина нападає з кулаками на свого кривдника або «приховує злість» на оточуючих, знущується над тваринами, псує речі кривдника та інше; внутрішню (ауто) агресію, що характеризується вираженням звинувачень або вимог, адресованих самому собі. Людина мучиться «каттям совісті», займається самопокаранням, а іноді самокатуванням (гризе нігті, кусає, дряпає, б'є себе по голові і тому подібне) [2].

Унаслідок появи виділяють: реактивну агресію - представляє собою відповідну реакцію на якийсь зовнішній подразник (сварка, конфлікт); спонтанну агресію - з'являється без видимої причини, зазвичай під впливом якихось внутрішніх імпульсів (накопи-

чення негативних емоцій, неспровокованої агресії при психічних захворюваннях).

За формою прояву розрізняють: вербальну агресію - вираз негативних почуттів у словесній формі: погрози, образи, зміст яких прямо говорить про наявність негативних емоцій і можливості нанесення морального і матеріального збитку супротивнику; фізичну агресію - використання фізичної сили проти іншої людини чи об'єкта; експресивну агресію - проявляється невербальними засобами: жестами, мімікою, інтонацією голосу та інше. У таких випадках людина робить загрозливу гримасу, махає кулаком або погрожує пальцем у бік супротивника, голосно проговорює ненормативну лексику.

За цілеспрямованістю виділяють: інструментальну агресію - відбувається як засіб досягнення результату: спортсмен добивається перемоги, дитина голосно вимагає від матері, щоб вона купила їй іграшку та інше; цільову (мотиваційну) - виражається в діях, метою яких є заподіяння шкоди об'єкту агресії [3, с. 87].

За відкритості проявів існує: пряма агресія - направляється безпосередньо на об'єкт, що викликає роздратування, тривогу або збудження: відкрите хамство, застосування фізичної сили або погрози розправи та інше; непряма агресія - дії, спрямовані на іншу особу, хоч якось пов'язані з кривдником (наприклад, коли несправедливо покараний вчителем школяр б'є учительського улюбленця) або ні на кого не направлені (кидання предметів на підлогу, тупання ногами).

Така класифікація має практичну цінність, оскільки людина зазвичай проявляє відразу кілька видів агресії, причому вони постійно змінюються, переходячи одна в одну. Таким чином, узагальнюючи всі перераховані класифікації, можна говорити про те, що до будь-якого прояву агресії ведуть такі фактори, як ситуація і подразники, вік, індивідуальні особливості, зовнішні фізичні та соціальні умови. Агресія як внутрішня спонукальна тенденція - це невід'ємна частина особистісної динаміки, тобто агресивна поведінка особистості це будь-які дії з вираженням мотивом домінування. Агресивність людини та її схильність до агресивної поведінки істотно детермінуються особливостями її індивідуального розвитку. Але вирішальну роль у формуванні агресивної поведінки особистості, на думку більшості дослідників даного питання, грає її безпосереднє соціальне оточення [5].

Найвідоміші теорії міжособистісної агресії підлітків: теорія потягів, теорія соціального научіння, теорія Л. Берковіца та фрустраційна теорія агресії.

Теорія потягів. З. Фрейд увів у свою теорію поняття самостійного агресивного потягу — «потягу до смерті». Розглядаючи питання запобігання воєнним конфліктам, він указував на непоборне інстинктивне прагнення людини до руйнування. На думку фундатора психоаналізу, завдяки суспільному прогресу цьому антисоціальному прагненню можна лише надати більш адекватної й нешкідливої форми розрядки.

Схожой концепції дотримувався і К. Лоренц. Він стверджував, що в організмі тварин і людини постійно накопичується енергія агресивного потягу, причому накопичення відбувається доти, доки в результаті впливу відповідного пускового подразника, ця енергія не розрядиться.

Фрустраційна теорія агресії. Фрустрація (від лат. *frustratio* — розлад планів, крах надій) — це психічний стан, що виникає внаслідок постання реальної або уявної перешкоди на шляху досягнення мети. Виявляється фрустрація у відчутті гнітючого

напруження, тривоги, відчаю, гніву. Згідно з цією теорією, агресія — результат фрустрацій, розчарування внаслідок неможливості подолання перешкод, перепон, які виникають на шляху цілеспрямованих дій суб'єкта. Д. Доллард і Н. Міллер у 1939 р. висунули положення, згідно з яким індивідум, якому заважають діяти, відчуває тим більші розчарування і фрустрацію, чим сильніше він прагне до досягнення мети. Його реакція на перешкоди набирає форми агресивних дій щодо того об'єкта (суб'єкта), котрий чинить йому перепони [1].

Отже, фрустраційні теорії агресії (Д. Доллард, Л. Берковіц та ін.) розглядають агресію як наслідок фрустрації, тобто перешкоди, що виникає на шляху цілеспрямованої дії людини або досягнення індивідом цільового стану. Л. Берковіц, відповідаючи на запитання про причини агресії, між поняттями фрустрації і агресії ставить проміжне поняття відповідних умов середовища або сигналів, що викликають агресію. Отже, фрустрація не завжди й не відразу призводить до агресії, вона пробуджує в людини стан емоційної активації, а саме гнів, який готує підґрунтя для агресивної поведінки. Водночас ця поведінка можлива тільки тоді, коли в ситуації будуть наявні сигнальні стимули, котрі мають агресивне забарвлення. Таким чином, акт агресії має два джерела: гнів, що виник у індивіда, та сигнали. Л. Берковіц разом з колегами провів цілу низку експериментів, один з яких отримав назву ефекту зброї. Йдеться про те, що в результаті життєвого досвіду окремі об'єкти (сигнали агресії) асоціюються в людини з агресією. Таким об'єктом може слугувати зброя, яка не лише провокує агресію, а й створює психологічну дистанцію між жертвою та агресором. Можна сформулювати такі основні висновки експериментальних досліджень у рамках фрустраційної теорії агресії підлітків: агресія є важливою, але не єдиною відповіддю індивіда на фрустрацію; такі чинники, як культура, звичаї, виховання, регулюють агресивну поведінку; агресивна енергія не виробляється автоматично, шляхом внутрішнього процесу, а є наслідком певної події, якоїсь невдачі; покарання і агресія — взаємопов'язані елементи: покарання в одних випадках може посилити, а в інших послабити чи взагалі не вплинути на прояв агресії [5].

Агресивна поведінка може бути викликана різними чинниками, одним із таких чинників може виступати стиль сімейного виховання.

Стиль виховання — спосіб, метод виховання, типова для батьківської системи принципів і норм, індивідуальних особливостей впливу на дітей. Іншими словами, «стиль виховання» є сукупністю настанов та відповідної поведінки, яка стосується не конкретної дитини, а характеризує ставлення до дітей взагалі.

Стиль батьківсько-дитячих стосунків виступає важливим компонентом результативності виховної діяльності батьків. Найбільш вагоме дослідження типів ставлення батьків до дітей здійснено Д.Бомрід. На її думку, для того, щоб оволодіти мистецтвом виховання, потрібно навчитися балансувати ступінь контролю за дитиною і духовної теплоти.

У літературі (А.Варга, Е.Волкова, В. Ернізова та ін.) виділяють наступні критерії аналізу дитячобатьківського ставлення: ступінь емоційної близькості, теплоти батьків до дитини (любов, прийняття, тепло / емоційне відторгнення, холодність) і ступінь контролю за її поведінкою (високий — із найбільшою кількістю обмежень, заборон; низький — із мінімальними заборонами) [6].

Щоб вивчити можливі відносини між дорослими й дітьми в сім'ях, А. Варга стверджує, що необхідно знати існуючі стилі батьківського ставлення до

дітей. Батьківський стиль – узагальнені, характерні, ситуаційно неспецифічні способи спілкування даного батька з даною дитиною, це образ дій стосовно дитини.

Авторитарний виховний стиль (в основі – тактика диктату) означає пригнічування почуття гідності, ініціативи, самостійності одними членами сім'ї (найчастіше дорослими) у інших. Жорсткі накази, примус, свавілля батьків призводять до значних порушень у формуванні особистості дитини. Як свідчать дослідження, погрози, насильство, тиск викликають у відповідь грубість, спалахи агресивності, брехливість, лицемірство, навіть відверту ненависть. Якщо батькам, іншим значущим дорослим вдається зламати опір дитини, то водночас вони ламають і важливі якості особистості, на які, власне, немає запиту в даних умовах і розвиток яких стає неможливим.

Демократичний стиль сімейних стосунків (тактика співробітництва) передбачає не лише батьківську підтримку й допомогу дітям в їх окремих справах, а й взаєморозуміння, взаємоповагу дітей і батьків, установлення партнерських на паритетних основах взаємин, заснованих на співчутті, співпереживанні, відповідальності за наслідки власної активності.

Ліберальний стиль (тактика невтручання) – система міжособистісних відносин у сім'ї будується на визнанні (доцільності) незалежного існування дорослих і дітей. Батьки як вихователі, за даним типом взаємин, найчастіше ухиляються від активного позитивного втручання в життя дитини. Їх більше приваблює комфортне співіснування з дітьми, яке не потребує глибоких душевних переживань. За таких умов дитина стає емоційно байдужою до інших,

яскраво виявляється егоцентризм, індивідуалізм, а сім'я для неї – лише необхідна формальність. Ліберальний стиль має за основу пасивність батьків як вихователів [4, с. 137].

Висновки. В результаті теоретичного аналізу проблеми дослідження стилів сімейного виховання та агресивності ми з'ясували, що поняття «агресія» використовується в різних значеннях. Згідно з теорією інстинктів і потягів (В. Мак-Дугалл, З. Фрейд, К. Лоренц) агресія — природня внутрішня властивість людини, форма поведінки, яка визначається вродженими інстинктами й потягами. У зв'язку з цим агресивна енергія періодично накопичується в індивіда й потребує виходу або трансформації. З. Фрейд у межах психоаналітичного підходу поряд із інстинктом життя (Ерос) виявив другий інстинкт — інстинкт смерті (Танатос).

Ми виявили, що існує безліч видів класифікації агресії. За направлення на об'єкт поділяють зовнішню (гетеро) та внутрішню (ауто) агресію. Унаслідок появи виділяють реактивну та спонтанну агресію. За формою прояву розрізняють вербальну, фізичну, експресивну агресію. За цілеспрямованістю виділяють інструментальну та цільову (мотиваційну) агресію. За відкритістю проявів існує пряма і непряма агресія.

Досліджуючи стилі сімейного виховання, з'ясували, що стиль сімейного виховання – це спосіб взаємодії батьків та підлітків, що характеризується застосуванням певних засобів і методів виховного впливу, виражається у особливій манері вербального та невербального спілкування. Виділяють такі основні стилі сімейного виховання: авторитарний, демократичний, ліберальний.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бандура А. Підліткова агресія / А. Бандура, Р. Уолтерс – М., 2000. – 512 с.
2. Бандура А. Підліткова агресія. Вивчення впливу виховання і сімейних відносин / А. Бандура, Р. Уолтерс – М., 1999. – 120 с.
3. Берковиц Л. Агресія: причини, наслідки і контроль. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 236 с.
4. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Эйдемиллер Э. Г. – СПб., 1998. – 498 с.
5. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии: Пер. с англ. / Б. Крэйхи – СПб.: Питер, 2003. – 336 с.
6. Прокопиенко Л. Н. Семейное воспитание. Подростки / Л. Н. Прокопиенко, Д. Ф. Николенко. – К. : Выща школа, 1981. – 312 с.

БЕРЕШ ВІЛІЯ

студентка 2 курсу магістратури, заочна форма спеціальності «Психологія»
науковий керівник: доктор філософських наук, проф.
Шандор Федір Федорович

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ

У статті подано основні підходи до вивчення стресостійкості особистості. Розглянуто основні особливості виникнення стресу. Проаналізовано основні компоненти стресостійкості людини. Висвітлено основні стадії розвитку стресу.

Ключові слова: стрес, стресостійкість, дистрес, еустрес, реакція, захист.

THEORETICAL STUDY OF THE PROBLEM STRESSITY

The article presents the main approaches to the study of stress resistance of the individual. The main features of the emergence of stress are considered. The main components of human stress are analyzed. The main stages of stress development are highlighted.

Key words: stress, stress, distress, eutris, reaction, protection.

Актуальність. Сьогодні перед нашим суспільством однією з найактуальніших і соціально значущих завдань є пошук шляхів зниження стресових станів. Для успішного вирішення даної задачі необхідні спільні зусилля фахівців в різних областях діяльності. Перетворення, що здійснюються в останні роки в Україні, загострили багато проблем, зокрема й соціальні. До їх числа можна віднести і проблему зростання стресу, як у суспільстві, так і в його окремих структурах.

Висока стресостійкість забезпечує особистості «достатній рівень міцності» і опірності перешкодам, а отже, вона може ставити перед собою цілі.

Враховуючи велику кількість досліджень у даному напрямку, проблема стресостійкості розкрита не у повній мірі, що робить актуальним дослідження у даному напрямку.

Мета. Теоретично дослідити особливості проблеми стресостійкості

Основна частина. Фізіологічні, психологічні, соціальні реакції людей і тварин на надзвичайні впливи до Ганса Сельє вивчали сотні дослідників, не називаючи їх «стресом». Вперше реакцію організму на стрес описав в 1932 році психолог Уолтер Кеннон, який назвав стрес «реакцією боротьби» або «втечі» [7].

Стрес – емоційний стан індивіда, який виникає в ситуаціях, що порушують усталений перебіг його життя. Цей стан полягає у неспецифічній реакції організму на вимоги, які до нього висувуються. Дослідження цієї реакції, започатковані Г. Сельє у 1936 р. [8].

Стрес являє собою стан надмірно сильної і тривалої психологічної напруги, яка виникає у людини, коли її нервова система одержує емоційне переваження. Стрес дезорганізує діяльність людини, порушує нормальний хід його поведінки. Стреси, особливо якщо вони часті і тривалі, роблять негативний вплив не тільки на психологічний стан, але і на фізичне здоров'я людини [7].

Феномен стресу, відкритий Гансом Сельє, відноситься до числа фундаментальних проявів життя, так як дозволяє організмам пристосовуватися до різних факторів середовища за рахунок універсального комплексу нейрогуморальних реакцій [8].

З погляду стресової реакції не має значення приємна чи неприємна ситуація, з якою ми зіткнулися. Має значення лише інтенсивність потреби в перебудові або в адаптації. Мати, якій повідомили про загибель у бою її єдиного сина, відчуває страшне душевне потрясіння. Якщо багато років виявиться, що було хибним, і син несподівано увійде в кімнату цілий і неушкоджений, вона відчує найсильнішу радість. Специфічні результати двох подій – горе і радість – зовсім різні, навіть протилежні, але їх стрессорна дія, неспецифічна вимога пристосування до нової ситуації, може бути однаковою [5].

Будучи одночасно самостійним фізіологічним, психічним і соціальним явищем, стрес по своїй суті являє собою ще один вид емоціонального стану. Цей стан характеризується підвищеною фізіологічною і психічною активністю. При цьому однією з головних характеристик стресу є його крайня нестійкість. При сприятливих умовах цей стан може трансформуватися в оптимальний стан, а при несприятливих, неприємних умовах – в стан нерво-емоційної напруженості, для котрого характерне зниження працездатності й ефективності функціонування систем і органів, виснаження енергетичних ресурсів [3].

У роботах Л.А. Орбелі механізми стресу пояснювалися через феномен «трофічної» дії симпатичних нервів. В результаті проведених досліджень

експериментальне підтвердження отримала встановлена зв'язок між нервовою системою і її впливом на обмін речовин у тканинах. Американський вчений Мейсон вважає спільним знаменником всю стрессорактивацію фізіологічного апарату, відповідального за емоційне збудження, яке виникає при появі загрозливих або неприємних чинників в життєвій ситуації взятій в цілому. Таким чином, згідно з результатами численних клінічних спостережень лікарів, фізіологи одними з перших відзначили фізіологічні ознаки стресу, патогенний вплив стресорів на організм людини. У зв'язку з чим, в біологічному значенні, стрес визначався як процес мобілізації захисних сил організму, тобто початковий етап правління пристосувальними процесами [2].

У теорії Г. Сельє стрес розглядається з позиції фізіологічної реакції на фізичні, хімічні та органічні чинники. Основний зміст теорії може бути узагальнено в чотирьох положеннях.

1. Всі біологічні організми мають вроджені механізми підтримки стану внутрішнього балансу або рівноваги функціонування своїх систем. Збереження внутрішньої рівноваги забезпечується процесами гомеостазу. Підтримання гомеостазу є життєво необхідним завданням організму.

2. Стресори, тобто сильні зовнішні подразники, порушують внутрішню рівновагу. Організм реагує на будь-який стресор, приємний або неприємний, неспецифічним фізіологічним збудженням. Ця реакція є захисно-пристосувальною.

3. Розвиток стресу і пристосування до нього проходить кілька стадій. Час перебігу та переходу на кожну стадію залежить від рівня резистентності організму, інтенсивності та тривалості впливу стресора.

4. Організм має обмежені резерви адаптаційних можливостей щодо попередження та купіруванню стресу – їх виснаження може призвести до захворювання і смерті. Стадія тривоги виникає при першій появі стресора. Протягом короткого періоду знижується рівень резистентності організму, порушуються деякі соматичні та вегетативні функції. Потім організм мобілізує резерви і включає механізми саморегуляції захисних процесів. Якщо захисні реакції ефективні, тривога вщухає і організм повертається до нормальної активності. Більшість стресів дозволяється на цій стадії. Такі короткострокові стреси можуть бути названі гострими реакціями стресу. Стадія резистентності (опору) настає у разі тривалого впливу стресора і необхідності підтримки захисних реакцій організму. Відбувається збалансоване витрачання адаптаційних резервів на тлі адекватного зовнішніх умов напруги функціональних систем. Стадія виснаження відображає порушення механізмів регуляції захисно-пристосувальних механізмів боротьби організму з надмірно інтенсивним і тривалим впливом стресорів. Адаптаційні резерви істотно зменшуються. Опірність організму знижується, наслідком чого можуть стати не тільки функціональні порушення, а й морфологічні зміни в організмі [5, с. 118].

При безперервній дії стрессогенного фактора інтенсивність проявів «тріади стресу» зростає. Г. Сельє виділяє три стадії цих змін. Першу стадію стресу він назвав «аларм» (alarm – reaction), тобто мобілізацією «пожежної тривоги» з використанням адаптаційних резервів, які в організмі завжди наготові. В багатьох російських статтях, книгах і навіть підручниках слово «аларм» перекладається як «стадія тривожності», що абсолютно не вірно. Г. Сельє не використав для назви цієї стадії стресу слово «тривожність». У цій першій стадії можуть прокидатися і сміливість, і гнів, і страх. А тривожність, зане-

покоєння, боязливість, передчуття небезпеки, що загрожує можуть виникати і в інших стадіях стресу[9, с. 98].

Автор концепції стресу припустив обмеженість адаптаційних можливостей організмів. Вона проявляється вже на першій стадії стресу. «Жоден організм не може постійно перебувати в стані тривоги.

Якщо агент настільки сильний, що значний вплив його стає несумісним з життям, тварина гине ще в стадії тривоги, протягом перших годин або днів. Якщо воно виживає, за первісною реакцією обов'язково слідує «стадія резистентності»[8, с. 117].

З огляду на те що «адаптаційна енергія не безмежна», рано чи пізно, якщо стресор продовжує діяти, настає третя стадія – «стадія виснаження».

Зробимо висновки: роль першої фази стресса полягає не тільки в тому, щоб мобілізувати захисні сили організму, але й надати в потрібний момент достатньо енергії для адекватної реакції[5, с. 64].

Друга фаза – власне стрес. Затянувшись стрес загрожує зривом. Г. Сельє назвав таке виявлення дистресом. Дистрес, швидко виснажує резерви соматико-адреналінової системи, а це веде до розрушення механізмів адаптації.

Третя фаза – постстрес. Зрівняно швидко дія третьої фази. Однак вона може значно розширитись в часі. Спостерігається зріст викиду адреналіну[4, с. 127].

Лазарус висловив думку про те, що кожна емоція має свою «ключову» тему: наприклад, гнів – це реакція на «ніщо, могли образити мене і мені належить», а індивід, який усвідомлює, що стикається «з невизначеною існуючою загрозою», відчує тривогу[5, с. 78].

Підкреслюючи специфіку психологічного стресу і відміну від біологічних і фізіологічних його форм, автор звертає увагу на необхідність використання адекватних понять: «Психологічні механізми повинні мати відмінний характер від фізіологічних, ставлячись до психологічних, а не фізіологічним процесам. Ми можемо шукати формальні паралелі і взаємозв'язку, але процеси не є тотожними і ми не можемо пояснити залежність в одній системі, використовуючи поняття, винайдені в іншій»[3].

Автор висуває ідею опосередкованої детермінації спостережуваних при стресі реакцій. На його думку, між впливає стимулом і у відповідь реакцією включені проміжні змінні, що мають психологічну природу. Одним з таких психологічних процесів є оцінка загрози, яка представляє собою передбачення людиною можливих небезпечних наслідків впливає на нього ситуації. Процеси оцінки загрози, пов'язані з аналізом значення ситуації і ставленням до неї, мають складний характер: вони включають не тільки відносно прості перцептивні функції, а й процеси пам'яті, здатність до абстрактного мислення, елементи минулого досвіду суб'єкта, його навчання і т. д.

Поняття загрози є основним у концепції Р. Лазаруса. З його допомогою автор описує встановлений в емпіричних дослідженнях складний комплекс явищ, пов'язаних з поведінкою людини у важких умовах. Так, на його думку, загроза породжує захисну діяльність або захисні імпульси, що володіють тими ж характеристиками, які зазвичай приписуються емоційним станом. Вони спрямовані на усунення або зменшення передбачуваних небезпечних впливів і виражаються в різному ставленні до останніх, наприклад, в запереченні, подоланні ситуації або прийнятті її[2, с. 136].

Природа захисних механізмів залежить як від ситуаційних (характер стимулу, його локалізація, тимчасові характеристики і т. д.), так і особистісних

факторів (інтелектуальні можливості суб'єкта, мотивація, минулий досвід, перевагу тих чи інших захисних реакцій, переконання, що утримують від деяких рішень і т. д.). Р. Лазарус, однак, не розкриває, яким чином здійснюється ця залежність, які критерії виникнення того чи іншого захисного механізму. Важливою рисою його концепції є вимога враховувати індивідуальний, неповторний характер структури особистості кожної людини, яка обумовлює відмінності між людьми щодо процесів оцінки загрози та подолання стресу[6, с. 48].

Стресостійкість – це загальна якість особистості, яка характеризується здатністю протистояти стресовим факторам за період часу, який необхідний для організації нових умов, в яких даний стресор не буде загрозовим. Стресостійкість забезпечує високу ефективність діяльності і зберігає здоров'я молодій людини. В ситуаціях можливого виникнення стресу повинні бути визначені додаткові шляхи виходу із стресових ситуацій. Стресостійкість буде забезпечувати високу ефективність діяльності й сприятиме збереженню здоров'я людини, якщо вона буде креативно мислити у вирішенні своїх проблем[7, с. 31].

Вчені О. Кочарян, В. Мозговий запропонували структурний підхід до аналізу феномену стресостійкості. Вони розглядали стресостійкість як особистісний симптомокомплекс, що має певну структурну організацію, яка розвивається в онтогенезі, та виявляє девіації при різноманітних патологічних станах. Специфічними ознаками відсутності стійкості до стресів є: низька диференційованість, зниження адаптаційного потенціалу, збереження біполярної структури організації факторів тощо[5, с. 147].

Людина може часто перебувати в стресових та конфліктних ситуаціях, що призводить до збільшення психічних навантажень, порушення рівноваги нервових процесів та супроводжується зниженням стресостійкості. Для виокремлення основних компонентів стресостійкості потрібно розглянути структуру конфліктостійкості, яка складається з наступних компонентів:

- емоційний – полягає в умінні людини контролювати свій емоційний стан у перед конфліктних і конфліктних ситуаціях, у здатності відкрито виявляти свої емоції без приниження особистості опонента, не переходити в депресивні стани в разі затяжного конфлікту чи програшу в ньому (відображає рівень і характер збудливості психіки та її вплив на успішність спілкування в складних ситуаціях);

- волевий – це здатність до свідомого контролю й оволодіння собою, терпимості до інших, самовладання й самоконтролю, несприйнятливості щодо провокаційних дій опонента;

- пізнавальний – це стійкість функціонування пізнавальних процесів особистості; цей компонент включає вміння визначати початок перед конфліктної ситуації, здійснювати об'єктивний аналіз причин її виникнення, прогнозувати розвиток конфлікту й можливі наслідки, швидко приймати правильні рішення;

- мотиваційний – забезпечує адекватність прагнень у конфлікті, їх спрямованість на пошук шляхів розв'язання суперечностей, здатність коригувати інтереси залежно від зміни обставин і конкретної ситуації;

- психомоторний – забезпечує правильність дій, їх чіткість і відповідність ситуації. Полягає в умінні володіти своїм тілом, контролювати свої жести, міміку [4, с. 118].

Таким чином, конфлікт може бути оптимально вирішеним тільки тоді, коли індивід перебуватиме в стані активного напруження, пошуку, виявлятиме

прагнення виходу з кризи. Основними особистісними причинами конфліктів виступають низька конфліктостійкість, конфліктність особистості, система мотивів, неадекватна самооцінка, недостатній розвиток емпатії тощо. Вище вказані компоненти можна віднести і до основних компонентів стресостійкості, оскільки основним елементом конфліктостійкості є вміння людини протистояти стресовим чинникам[3].

В якості складових компонентів когнітивного ресурсу стресостійкості можна виокремити:

- функціональний компонент – характеризується наявністю відповідного потенціалу когнітивних функцій (уваги, пам'яті, мислення) молодих людей, які є необхідними умовами реалізації виходу із конкретної стресової ситуації;

- компонент самооцінки – демонструє рівень основних складових підготовленості людини до підвищення власної стресостійкості, полягає у з'ясуванні причин суб'єктивно низького або високого оцінювання стресової ситуації, адекватності такої оцінки та моделювання шляхів досягнення вищого рівня стійкості до стресів;

- стильовий компонент – містить показники, які характеризують індивідуально-своєрідні прийоми переробки інформації про актуальну та стресову ситуацію;

- соціально-когнітивний компонент – характеризується наявністю соціально-психологічних особливостей «викривлення» людиною інформаційного потоку, що відбувається за умов наявності ірраціональних та неконструктивних уявлень про свої можливості і часто є причиною виникнення стресових станів;

- когнітивно-поведінковий компонент – характеризує стратегії дій людини, спрямовані на подолання стресових ситуацій, а також характеризує особистий поведінковий тип діяльності, що може сприяти виникненню стресових ситуацій[10].

Багато дослідників вивчали поняття стресостійкості людини, зокрема такі як Б. Варданян, Б. Зильберман, В. Мерлін і ін. Вони виділяли наступні властивості стійкості до стресів: зв'язок стійкості зі зміною, адаптаційнодіяльнісним механізмом, регуляцією, захистом та ін.

1. Зв'язок стійкості зі зміною. Розглядаючи поняття «стійкість» як динамічну характеристику біологічних, психологічних, соціальних систем, можна зазначити, що вона пов'язана зі зміною (конструктивною – розвиток; неконструктивною – уникнення або психологічний захист як блокування; деструктивною – деградація). Для цих систем характерна зміна, спрямована в одну сторону – зворотне повернення в цілому неможливе, так як в будь-якому випадку виходить нова конфігурація. При короточасному, одноразовому впливі стійкість проявляється в тому, наскільки швидко система «повернеться» у параметри, близькі до вихідного стану, не переходячи на наступний рівень, у якому ця система стає принципово іншою. Якщо вплив тривалий за часом або часто повторюється, то стійкість проявляється в тому, що система переходить із одного стану в інший, при цьому зберігаючи внутрішні взаємозв'язки за рахунок розширення можливостей або зміни конструкції. Ця система припускає наявність ознаки стійкості як здатності зберігати себе в умовах середовища, що змінюється в деяких межах, тобто одночасно зберігатись або змінюватись в рамках певного діапазону. Це забезпечує еволюціонування системи – процесу розвитку й збереження послідовності станів у часі.

2. Стійкість і адаптаційно-діялісний механізм. С. Анохіна розглядає стресостійкість як динамічний процес адекватного реагування, що постійно зміню-

ється в залежності від ситуації, стресора й т.д. Стресостійкість молодшої людини проявляється в здатності адаптуватися до стресових ситуацій зберігаючи високу ефективність і життєдіяльність. Адаптація може приймати форму протидії стресору, уникнення чи пристосування до впливу стресу. Тому є необхідним вивчення особливостей адаптації до різних впливів зовнішнього середовища й оволодіння адаптаційними навичками.

3. Стійкість і регуляція. Як регулятор емоцій, що безпосередньо впливає на стійкість людини, може виступати воля. При дестабілізуючому впливі емоцій або різкому стимулюванні діяльності воляова участь спрямовується на її стримування, де воля виступає як стабілізатор. В інших випадках воля може, навпаки, стимулювати діяльність, підтримуючи певний рівень активності молодшої людини й маючи позитивне емоційне забарвлення. Однак надмірна воляова напруга може привести до дезорганізації, зриву діяльності, проблем зі здоров'ям. Із цього погляду розглядав стресостійкість К. Платонов, вважаючи, що стресостійкість – це «стійкість моторних, сенсорних і розумових компонентів діяльності в емоційних умовах». Часто відсутність емоційних проявів може свідчити про низьку адаптацію особистості до стресогенних подій[2, с. 57].

Регуляція й саморегуляція здійснюються в процесі взаємодії особистості й середовища й реалізується в різноманітних формах процесу адаптації. З регулятивною функцією пов'язана конструююча, яка визначає структуру й зміст стійкості, що потребує активності й самостійності. Під психічною активністю розуміють (С. Рубінштейн, А. Леонтьєв, Б. Аноєв і ін.) функцію регуляції, що реалізується через діяльність як у зовнішньому середовищі, так і у внутрішньому. Однак активність молодшої людини, викликана стресором, може проявлятися в агресивній поведінці.

4. Стійкість і механізми захисту. А. Фройд вважає, що від молодшої людини характеризується високою захисною активністю. Існують різні точки зору щодо значення психологічних захистів. Зокрема, К. Хорні, А. Адлер, Е. Еріксон зазначають, що механізми захисту розвиваються як засоби компромісного співіснування індивіда й зовнішньої соціальної реальності, сприяють ефективній адаптації, зберігаючи організм від руйнування. З іншого боку, Ф. Василюк, В. Роттенберг вважають психологічний захист непродуктивним, шкідливим засобом через те, що він обмежує оптимальний розвиток особистості, її власну активність. Ціль у цьому випадку досягається шляхом поступок, самообману. Інші дослідники також вважають, що механізми захисту можуть на деякий час послабити тривожність людини. Їхнє використання для боротьби із тривогою, стресом можливе тільки тимчасово, оскільки поки що не знайдено більш раціональний спосіб вирішення конфлікту та стресової ситуації[1].

Отже, характер і інтенсивність стресової ситуації в основному визначаються ступенем розбіжності між вимогами, які пред'являє конкретна ситуація, діяльність, і тими потенціалами, якими володіє суб'єкт. Стресостійкість буде забезпечувати високу ефективність діяльності й збереже здоров'я молодшої людини, якщо вона буде керуватися креативним мисленням у вирішенні своїх проблем. Формування стресостійкості є процесом засвоєння людиною різних способів адаптації до стресових ситуацій [4].

Висновки. Ми з'ясували, що дослідження реакції стресу були започатковані Г.Сельє у 1936 р. було визначено, що стрес – емоційний стан індивіда, який виникає в ситуаціях, що порушують усталений перебіг його життя. Цей стан полягає у неспецифічній

реакції організму на вимоги, які до нього висуваються.

Ми визначили, що стресостійкість забезпечує високу ефективність діяльності і зберігає здоров'я молодшої людини. В ситуаціях можливого виникнення

стресу повинні бути визначені додаткові шляхи виходу із стресових ситуацій. Стресостійкість являє собою сукупність індивідуальних психологічних властивостей, які виступають в якості базових психологічних механізмів корекції стресових станів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апчел В.Я. Стресс и стрессоустойчивость человека/В.Я.Апчел, В.Н.Цыган. – СПб.: ВМА, 1999. – 86 с.
2. Бодров В. А. Информационный стресс/ В. А.Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
3. Брайт Д.Стресс. Теории, исследования, мифы/Д.Брайт,Ф.Джонс.– СПб.:ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК,2003. – 352 с.
4. Васильев В. Н. Здоровье и стресс / В. Н. Васильев. – М.: Знание, 1991. – 160 с.
5. Водопьянова Н. Е.Психодиагностика стресса/ Н. Е.Водопьянова – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
6. Гринберг Дж.Управление стрессом/ Дж.Гринберг. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
7. Исаев Д. Н.Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей/ Д. Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
8. Китаев-Смык Л.А.Психология стресса Психологическая антропология стресса/Л.А.Китаев-Смык.–М.: Академический Проект, 2009. – 943 с.
9. Кокс Т. Стресс / Т. Кокс. –М.: Медицина, 1981. – 216 с.
9. Кузнецова Е. В.Психология стресса и эмоционального выгорания / Е. В.Кузнецова, В.Г. Петровская, С.А. Рязанцева. – Куйбышев: Куйбышевского фил. Новосибирского гос. пед. ун-та, 2012. – 96 с.

БИСТРИЦЬКА ХРИСТИНА

студентка 6-го курсу

(спеціальність «Психологія»)

Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

Січка Вікторія Іванівна

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті аналізуються попередні наукові дослідження з даної теми, визначення та структура Я-концепції, її функції та особливості формування, розглядаються психодіагностичні методи дослідження цього феномену.

Ключові слова: я-концепція, я-образ, самооцінка.

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF POSITIVE I-CONCEPT IN PRIMARY SCHOOLS

The article analyzes previous research on this topic, the definition and structure of the I-concept, its functions and peculiarities of formation, psychodiagnostic methods of research of this phenomenon are considered.

Key words: I-concept, I-image, self-esteem.

Постановка проблеми. Дошкільне дитинство великий відрізок життя дитини. Дошкільний вік, як писав А.Н.Леонтьєв, - це період первинного фактичного складу особи. Саме в цей час відбувається становлення основних особових механізмів і утворень. Розвиваються тісно пов'язані один з одним емоційна і мотиваційна сфери, формується самосвідомість [10, 60с]. Коли людина має позитивну Я-концепцію, їй значно легше проходити життєвий досвід, розв'язувати складні життєві ситуації, легше соціалізуватись і відчувати себе повноправною частиною цього світу, спілкуватися з іншими людьми. У зв'язку з цим, особливо актуальним стає дослідження впливу позитивної Я-концепції на життя людини, яка у дошкільному віці стає фундаментом майбутньої особистості.

Метою статті є розкриття змісту та структури поняття Я-концепції, її функцій, особливості розвитку та вплив на особистість, що ґрунтуватиметься на основі аналізу відповідної вітчизняної та зарубіжної літератури.

Аналіз досліджень та публікацій. Бернс Р., Маслоу А., Роджерс К., Скіннер Б.Ф., Фрейд З. в зарубіжній психології, Божович Л.І., Виготський Л.С., Кон

І.С., Лісіна М. І., Леонтьєв А.Н., Петрівський А.В., Реан А.А. у вітчизняній присвятили свої дослідження темі розвитку особистості і формуванню Я концепції. Так спираючись на поняття про провідну діяльність і соціальну ситуацію розвитку, виведені Виготським Л.С., Божович Л.І. показала, як в складній динаміці взаємодії діяльності і міжособового спілкування дитини в різні періоди її життя формується певний погляд на світ, названий внутрішньою позицією. Леонтьєв А.Н. представив свою концепцію структури і розвитку особистості, в якій центральне місце відведене поняттю діяльності [1, 16с].

Вивчивши фундаментальні праці вітчизняних і зарубіжних психологів, хочеться зазначити, що дуже мало дослідників займається проблемою розвитку самосвідомості у дітей дошкільного віку, вивченням Я-образу і його компонентів, представлених в цьому віці. Становлення особи дитини відбувається успішно за умови активності самої дитини, коли він включений в процес власного "соціального будівництва". Зasadничим в процесі соціалізації дитини дослідники виділяють розвиток уявлень про себе. Саме з них починається залучення дитини до соціального світу і

побудова стосунків з іншими людьми. Першим кроком в розумінні соціальної природи "я" було визнання того, що разом з біологічним, тілесним "я", образ "я" включає соціальні компоненти, джерелом яких є взаємодія індивіда з іншими людьми [7, 76с].

К. Роджерс виділив "я" осіб як особливу область в полі досвіду індивідуума, яка складається з системи сприйняття і оцінки людиною своїх власних рис. Він першим визначив поняття "я-концепція", маючи на увазі під ним сукупність усіх уявлень представлень індивіда про саме собі. "Я-концепція" - це певна система, зміна одного її аспекту може повністю змінити природу цілого. На думку К. Роджерса, суть особи виражається в знанні людиною самого себе, відношенні до себе. Разом з "я-концепцією", згідно К. Роджерсу, розвивається і потреба в позитивному відношенні з боку оточення, яка виникає в процесі соціалізації індивіда. В той же час потреба в позитивному відношенні до себе або потреба в самоповазі, також розвивається на основі інтерналізації позитивного відношення до себе з боку інших [8, 16-17с].

Інший дослідник Роберт Берне розглядав "я-концепцію" як сукупність установок "на себе", виділяючи при цьому її складові: когнітивну складову установок - переконання; емоційно-оцінну - емоційне відношення до цього переконання; поведінкову складову - відповідні реакції, які, зокрема, можуть виражатися в поведінці.

Стосовно "я-концепції" ці 3 елементи установок можуть конкретизуватися таким чином: образ "я" - уявлення про себе; самооцінка - афектна оцінка цього представлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу "я" можуть викликати більш менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або здійсненням; потенційні поведінкові реакції, тобто ті конкретні дії, які можуть викликатися образом "я" і самооцінкою. У експериментальному дослідженні М. Е. Котячої, здійсненим під керівництвом Н.І.Непомнящей, було встановлено, що об'єктивно змістовна сторона цінності - це значущий для дитини зміст (сфера діяльності, стосунків), через який виділяється для нього його власне "я". Цей аспект образу "я" пов'язаний з індивідуальними перевагами і інтересами дитини [3, 23-24с].

Ці позиції авторів цілком працюють на ціннісну парадигму освіти. Вони послужили основою для розробки змісту уявлень про себе, засвоєння якого дозволить дитині осмислити власну цінність, унікальність і неповторність.

Таким чином, розвиток уявлень про себе є важливою основою усвідомлення дитиною себе у цьому світі, виділення своєї цінності, унікальності і зв'язку з іншими людьми за допомогою включення малюка в активну дію. Включення дитини в спеціально організований процес спілкування з близькими дорослими і однолітками створює умови для розвитку уявлень про себе у дітей.

А.Н. Леонтьєв розглядав дошкільний вік як час фактичного формування складання майбутньої особи. Цей період вважається найбільш чутливим до сфери взаємодії між людських відносин. Соціальна спрямованість усієї особи дитини стає такою, що визначає в його психічному розвитку. Процес соціального дорослішання дошкільників (за визначенням Д.І. Фельдштейна) ми розглядаємо як складне явище, яке за своїм змістом є єдністю і одночасно постійно відтворним протиріччям двох сторін: соціалізації і індивідуалізації. Вивчення змісту, механізмів і структур людської самосвідомості досі є найбільш складним питанням. Характеризуючи стан проблеми самосвідомості в психології, А.Н.Леонтьєв (1983) відмічає, що вона є невирішеною, але ця проблема ви-

сокого життєвого значення [6, 76с].

Зародившись в ранньому віці, самосвідомість формується до кінця дошкільного віку завдяки інтенсивному інтелектуальному і особистісному особовому розвитку. Воно є центральним новоутворенням дошкільного віку.

Людське «Я» є надзвичайно складним об'єктом. Відокремлення перших неоднорідностей в структурі «Я» належить Вільяму Джеймсу. Він запропонував розрізняти рефлексивне (таке, що пізнає) і емпіричне (те, що пізнається) «Я» так, як розрізняються процес і результат. Результат процесу самопізнання і є, власне, Я-концепцією [6, 87с].

Я-Концепція містить у собі компоненти:

Когнітивний - образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значимості і т.д.

Емоційний - самоповага, себелюбство, самознищення і т.д.

Оціночно-вольовий - прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу.

Я-концепція - передумова і наслідок взаємодії соціального, визначається соціальним досвідом. В її складові входять:

1) фізичне Я - схема власного тіла;

2) реальне Я - уявлення про себе в теперішньому часі;

3) динамічне Я - те, яким суб'єкт має намір стати;

4) соціальне Я - співвідносе зі сферами соціальної інтеграції: статеві, етнічної, громадянської, рольової та ін;

5) екзистенціальне Я - як оцінка себе в аспекті життя і смерті;

6) ідеальне Я-те, яким суб'єкт, на його думку, повинен би стати, орієнтуючись на норми моральні;

7) фантастичне Я - те, яким суб'єкт бажав би стати, якби це було можливим.

У дітей в процесі індивідуального розвитку складається формується не тільки уявлення про себе, а й уявлення про те, яким їм хочеться бути. У деяких дітей ідеальне Я не дуже відрізняється від реального, так що вони й не думають про самовдосконалення. У інших, навпаки, ідеальне Я (зване також его-ідеалом) - це віддалена мета, того, чого потрібно досягти. Прикладом ідеального Я може служити людина, якою дитина захоплюється. Іноді его-ідеал реалістичний, іноді є чистою фантазією [9, 67с].

У багатьох психологічних теоріях Я-концепція є одним з центральних понять. Разом з тим дотепер не існує ні її універсального визначення, ні єдності в термінології. Терміни, які одні автори вживають для позначення Я-концепції в цілому, інші використовують для позначення окремих її елементів.

Функції Я-концепції виконують найважливішу роль в організації поведінки людини. Від того, що людина сама про себе думає, залежить безліч аспектів її життєдіяльності: процеси адаптації, способи психологічного захисту, індивідуальний стиль діяльності, спілкування, життя, реакції на події та вчинки інших людей.

Р.Бернс визначає наступні функції.

1. Забезпечення внутрішньої узгодженості.

Функція проявляється у прагненні людини підтримувати стабільне уявлення про самого себе. Інформація, яка суперечить існуючим уявленням, або не допускається до усвідомлення, або витісняється, або спотворюється. Для людини характерно вчиняти відповідно тому, що він про себе думає.

Приклад того, що в своїх діях людина керується уявленнями про самого себе, приводить Р.Бернс: «Мені довелося розмовляти з дівчинкою, в якій показник стандартизованого тесту на інтелект був вище

середнього, проте, як з'ясувалося, вона погано встигала в школі з основних предметів. Дівчинка пояснила це тим, вона «не володіє великим розумом». Я намагався заперечити, висуваючи в якості аргументу її високий показник IQ. При наступній зустрічі, що проходила через кілька місяців, виявилось, що її IQ впав до рівня нижче середнього». Тобто дівчинка привела його у відповідність з уявленням про себе [4, с.182].

2. Я-концепція як інтерпретація досвіду. Людина сприймає і інтерпретує події навколишнього світу в залежності від того, як вона сприймає саму себе. Без перебільшення можна сказати, що сприйняття світу, його оцінка і ставлення до нього - це сам суб'єкт. Той, у кого на очах рожеві окуляри, зіткнувшись з підлістю і лицемірством, можливо, проінтерпретує події в деякій казковій манері. Той, у кого на очах чорні окуляри, при зіткненні з турботою та увагою побачить у них який-небудь підступ.

3. Я-концепція як джерело очікувань. Процеси конкретної людини, в психологічному плані, прямують по тим каналам, в яких він як би пророкує події, що людина очікує від себе в найближчому майбутньому.

Висновки. Аналізуючи психолого-педагогічні джерела з даної проблематики, літературу, слід зазначити, що центральною характеристикою будь-якої особи є "Я-концепція", яка складається з наступних компонентів:

Когнітивний;

Оцінний;

Поведінковий;

Я-концепція - одне з базових понять гуманістичної психології, відносно стійка сукупність уявлень індивіда про себе, інтегральна характеристика, на базі якої індивідом будується ставлення до себе та взаємодія з іншими людьми [7, 11с].

На формування "я-концепції" впливає цілий

комплекс чинників, з яких особливо важливі контакти з "значущими іншими", що по суті визначають уявлення про саме собі саму себе. У сучасній Я-концепція розглядається як один з компонентів особи, як відношення індивіда до самого собі. Поняття "Я-концепція" виражає єдність і цілісність особи з її суб'єктивною внутрішньою стороною, тобто те, що відомо індивідові про саме собі, яким він бачить, відчуває і представляє себе сам Я-концепція - це сукупність установок на самого себе. У більшості визначень установки підкреслюються три головних її елементу, вона три психологічні складові:

Образ Я - уявлення індивіда про саме собі.

Розвиток уявлень про себе є важливою основою усвідомлення дитиною себе у цьому світі, виділення своєї цінності, унікальності і зв'язку з іншими людьми за допомогою включення малюка в активну дію. Включення дитини в спеціально організований процес спілкування з близькими дорослими і однолітками створює умови для розвитку уявлень про себе у дітей. Найважливіша функція індивідуального досвіду полягає в забезпеченні когнітивної частини образу самого себе фактичними знаннями про себе, свої здібності і можливості. Досвід індивідуального життя, що стихійно складається, потребує організації і осмислення. Спотворення уявлень про себе, свої можливості, про інших людей і про світ призводить до труднощів психоемоційного розвитку. Недоліки, відхилення, деформації в розвитку самосвідомості проявляються в нестійкості, суперечності особи, незбалансованості її психічних властивостей, якостей, станів, які утрудняють соціалізацію і індивідуалізацію особи [4, 34-35с].

Тому важливо вже в дитячому віці, коли закладаються основи майбутньої особи, навчити дитину любити те, що в ній є, бути вдячним за те, що він саме такий. Приймаючи себе, дитині легше приймати інших і любити їх такими, які вони є.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Вікова психологія. - М.: Академічний проект: Альма закоренілий, 2005.
2. Бернс Р. Розвиток "Я - концепції" і виховання. М.: Прогрес, 2002.
3. Божович Л.И. Особа і її формування в дитячому віці. М., 1998.
4. Великий психологічний словник/ Сост і общ. ред. Б. Мешеряков, В. Зинченко. СПб: СВРОЗНАК, 2004.
5. Вікова і педагогічна психологія: Хрестоматія./ Сост. И.В.Дубровина, А.М. Прихожан, В. В. Зацепин. М.: Видавничий центр Академія, 2001. 368 с.
6. Питання загальної дитячої психології / під ред. Б.Г. Ананьєва, М., 2004.
7. Дубровина И.В. та ін. Психологія. М.: Видавничий центр Академія, 2003. 464с.
8. Запорожець А.В. Обрані психологічні праці. М., 1986.
9. Ковалев А.Г. "Психологія особи". М., Освіта, 1999.
10. Крайг Г. Психологія розвитку.-СПб : Пітер, 2000.
11. Кулагина И.Ю. Вікова психологія (Розвиток дитини від народження до 17 років) : Навчальний посібник. 5-е видавництва. М.: Вид-во УРАО, 1999.

БОБОНИЧ НАДІЯ

студентка 2 курсу, заочне відділення

спеціальність «Психологія»

освітній ступінь: магістр

Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

Смук Оксана Тарасівна

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ
ТА ЕФЕКТИВНІ ЗАСОБИ ЇЇ КОРЕКЦІЇ**

У статті розглянуто поняття агресії та агресивності. Проаналізовано особливості підліткового віку та прояву агресії у підлітковому віці. Охарактеризовано поняття агресивної поведінки. Висвітлено основні причини прояву підлітками агресії, види та форми агресії у підлітків, а також ефективні засоби її корекції. Узагальнено поняття підлітковий вік, агресії та агресивної поведінки.

Ключові слова: агресія, агресивність, аутоагресія, вербальна агресія, негативізм, непряма агресія, образа, підлітки, підлітковий вік, підозрілість, почуття провини, роздратування, самооцінка, фізична агресія.

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PRODUCTION OF AGGRESSION IN ADOLESCENTS
AND EFFICIENT MEANS OF ITS CORRECTION**

The article deals with the concept of aggression and aggressiveness. The peculiarities of adolescence and manifestation of aggression in adolescence are analyzed. The concept of aggressive behavior is described. The main causes of adolescent manifestation of aggression, types and forms of aggression in adolescents, as well as effective means of its correction are highlighted. The concept of adolescent age, aggression and aggressive behavior is generalized.

Key words: aggression, aggressiveness, autoaggression, verbal aggression, negativism, indirect aggression, image, adolescents, adolescent age, suspicion, feelings of guilt, irritation, self-esteem, physical aggression.

Актуальність. Сучасне суспільство переживає період, що супроводжується перетворенням суспільних відносин, які викликають не лише позитивні, але й негативні зміни в різних сферах соціального життя, сприяючи при цьому появі різних відхилень в особистісному розвитку та поведінці людей. Серед них особливу тривогу викликає *агресія*. Феномен агресії завжди привертав до себе увагу суспільства.

Агресія походить від латинського слова «aggression» або від «aggredior» - нападаю та характеризується, як специфічна форма дій людини з демонстрацією переваги в силі або використанням сили у стосунках з іншою людиною або групою осіб, яким суб'єкт намагається заподіяти шкоду.

Найгостріше проблема агресії постає у підлітковому віці, яка пов'язана з його складністю. У цей період у підлітків рівень прояву агресії знаходиться чи не найвищому рівні, тому вивчення агресивності саме у підлітковому віці є актуальним.

Роль агресивних тенденцій в підлітковому середовищі відображає одну з гострих соціальних проблем нашого суспільства, оскільки за останні роки різко виросла молодіжна злочинність, особливо злочинність підлітків. Стають все частіше випадки групових бійок підлітків, які носять жорстокий характер.

Психологічні особливості агресивності підлітків є предметом детального наукового вивчення, тому науково-психологічна вивченість пропонованої теми суттєва.

Мета. Здійснити теоретичний аналіз проблеми дослідження психологічних особливостей прояву агресії у підлітковому віці та ефективні засоби її корекції.

Основна частина. Різноманітність і складність форм виявлення агресії приводить до того, що сьогодні у науці не має її однозначного трактування і визначення. Це дає змогу різним авторам в залежності від мети і завдань дослідження вкладати у поняття агресії різний зміст.

Зокрема, агресія як феномен детально розроб-

лена у працях Р. Аткинсона, А. Бандури, А. Басса, Л. Берковіца, К. Левіна, Х. Хекхаузена та ін. Серед вітчизняних дослідників суттєву увагу агресії, зокрема і у віковому аспекті, приділяли Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Р. Немов та ін. Фундаментальні та прикладні дослідження часткових проблемних аспектів агресії здійснено у працях сучасних вчених М. Алфімової, М. Бутовської, В. Крайнюк, Н. Максимової, К. Милютіної, В. Трубікової та ін. [9, с. 35].

Єдиної теорії та моделі агресії не існує. Є кілька теоретичних напрямів, що по різному пояснюють сутність та витоки людської агресії. Розглянемо основні з них:

За *теорією інстинкту* З. Фрейда агресивна поведінка є вродженою. Він вважав, що людська поведінка зумовлена інстинктом життя – еросом, енергія інстинкту життя (лібідо) – спрямована на його збереження. А коли цьому щось перешкоджає, енергія інстинкту життя намагається зруйнувати перешкоду. Це і є агресія [9, с. 36].

Теоретики *еволюційного підходу* джерелом агресії вважають інший вроджений механізм – інстинкт боротьби. Згідно з Лоренцом, за джерелом агресії приховується вроджений інстинкт боротьби за виживання, притаманний як тварині так і людині. Механізм боротьби за виживання і є джерелом агресії [9, с. 37].

На думку *соціобіологів*, агресія розвинулась як засіб отримати свою частку ресурсів, і тим самим забезпечити переваги роду у природному відборі. Тобто агресивна взаємодія з конкурентами є одним із шляхів підвищення шансів на успішну репродукцію за умов обмежених ресурсів [9, с. 36].

Теорія фрустрації агресії Д. Долларда. Фрустрацією називається психічний стан, що виникає внаслідок реальної чи уявної перешкоди у досягненні значущої мети [9, с. 39].

Представники теоретичного напрямку *когнітивних моделей агресії* основою агресивної поведінки вважають емоційні та когнітивні процеси [9, с. 40].

У своїх роботах А. Берковіц та Д. Креч джерелом агресії вважали не стимули зовнішнього середовища, а емоційні та пізнавальні процеси особистості. Згідно з цією теорією, аби зменшити ймовірність агресивної поведінки людини, потрібно її навчити контролювати імпульсивну агресію, виробляти навички не реагувати на провокацію відповідною агресією, а виробляти конструктивні підходи до виходу з таких ситуацій [4, с. 135].

Теорія людської деструктивності Е. Фромма. Він стверджував, що в ході еволюції людина частково втрачає інстинктивну основу і набуває нових якостей, зумовлених соціальним середовищем. На думку Е. Фромма, соціальна взаємодія є одним з найважливіших чинників у розвитку особистості. Витоки деструктивності Е. Фромм убачав в особливостях культури і способі життя людини. Е. Фромм виходив з того, що рушійними силами розвитку особистості є дві природжені несвідомі потреби, які перебувають у стані антагонізму: потреба в укоріненні та потреба в індивідуалізації [9, с. 38].

В теорії соціального наочіння агресію розглядають як соціальне явище, тобто як форму поведінки, засвоєну у процесі соціального наочіння [8, с. 127].

Теорії багатфакторної обумовленості агресії, до яких відносять теорію, яка пов'язує агресивну поведінку зі схильністю до неї осіб певного темпераменту, а також з процесом наочіння агресії [3, с. 27].

Отже більшість авторів вважають, що *агресія* – це форма поведінки, яка спрямована на заподіяння фізичної або психологічної шкоди живій істоті, а *агресивність* – тенденція особистості до деструктивних дій, яка набувається у процесі розвитку її в суспільстві.

Уточнимо особливості взаємозв'язку понять *агресії* та *агресивності*. Очевидним є те, що переживання людиною агресивних відчуттів не обов'язково призводить до агресивних виявів у поведінці. З іншого боку, реалізація агресивних дій може здійснюватися людиною як під впливом емоційного збудження, так і без надмірних емоційних реагувань (холоднокрівно). Тож дії агресор не завжди афективно забарвлені. Отже, *агресія* є дією, поведінковим актом, *агресивність* же виступає характерологічною, поведінковою рисою [10, с. 23].

Змістовно ключовими ознаками агресивності як особистісної властивості виступають такі прояви: прагнення до здійснення руйнації, намагання домінувати над людьми, використовувати їх у власних цілях, схильність до насильницьких дій, до заподіяння шкоди оточуючим, зокрема близьким людям, завдання болю.

Агресія проявляється в двох формах: *ворожа агресія*, яка має витoki від таких емоцій, як злість та спрямована на завдання шкоди та *інструментальна агресія*, яка розуміється як засіб досягнення якоїсь позитивної мети. Такий вид агресії виділяє Р. Байрон і Д. Річардсон, К. Додж і Дж. Койно. [2, с. 67].

Агресивна поведінка розрізняється за інтенсивністю і формою вияву: від демонстрації неприязні й недоброзичливості (вербальна агресія) до використання грубої фізичної сили (фізична агресія).

У підлітковому віці найбільш розповсюдженими агресивними проявами, окрім вищевказаних, є жорстокість, забіякуватість, задиристість, озлобленість та ін. Суміжним до агресивності є стан ворожості. На відміну від агресивності, ворожість завжди спрямована на певний об'єкт. Інша відмітна риса полягає у переживанні ворожості: особи можуть перебувати у стані ворожості стосовно один одного

(тривалий час), проте не виявляти жодних агресивних тенденцій; можливий і варіант вчинення агресивних дій без переживання стану ворожості стосовно іншого [1, с. 112; 6, с. 45].

У процесі соціалізації особистості підлітка агресивна поведінка виконує ряд важливих функцій. У нормі вона звільнює від страху, допомагає відстояти свої інтереси, захищає від зовнішньої загрози, сприяє адаптації. У зв'язку з цим можна говорити про такі два види агресії як *доброякісно-адаптивну* і *деструктивно-деадаптивну*.

Отже, *агресія* – це енергія подолання, боротьби, відстоювання своїх прав та інтересів. Ця сила необхідна будь-якій людині для того, щоб досягнути своєї мети, протистояти перешкодам. Небажаною не є агресія сама по собі. Небажаними є неприйнятні форми її прояву.

Які ж можуть бути причини агресії у підлітковому віці?

Підлітковий вік – це межа між дитинством і дорослим життям. Його називають перехідним, тому що відбувається перехід від дитинства до юності у фізичному, психічному і соціальному аспектах. Також підлітковий вік ще називають «переломний», «важкий», «критичний».

Підлітковий вік характеризується виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, пов'язану з пошуком свого місця в суспільстві: підліток починає інтенсивно рефлексувати на себе, на інших, на суспільство, інакше розставляються акценти – сім'я, школа, однолітки набувають нових значень і смислів. Порівняння себе з дорослими і молодшими дітьми приводить підлітка до висновку, що він вже не дитина, а швидше за все дорослий. Підліток включається до нової системи відносин і спілкування з однолітками і дорослими, при цьому безпосередній вплив на підлітка здійснюють однолітки.

Одна з причин підліткової кризи і конфліктів з оточуючими у віці – переоцінка своїх дорослих можливостей, яка визначається прагненням до відомої незалежності і самостійності, хворобливе самолюбство і образливість. Підвищена критичність по відношенню до дорослих, гостра реакція на спроби оточуючих применшити їх гідність, принизити їх дорослість, недооцінити їх правові можливості, є причинами частих конфліктів у підлітковому віці.

Орієнтація на спілкування з однолітками часто проявляється в боязні бути відкинутим однолітками. Емоційне благополуччя особистості все більше і більше починає залежати від того місця, яке вона займає в колективі, починається визначатися, насамперед, ставленням та оцінками товаришів. Інтенсивно формуються моральні поняття, уявлення, переконання, принципи, якими підлітки починають керуватися у своїй поведінці. Найчастіше у юнаків формуються системи своїх вимог і норм, що збігаються з вимогами дорослих.

У формуванні та появі агресивної поведінки підлітками беруть участь багато факторів, у тому числі вік, індивідуальні особливості, зовнішні фізичні і соціальні умови. Агресивна поведінка визначається впливом сім'ї, однолітків, навчальним закладом, а також засобами масової інформації та комп'ютерні технології.

У середині підліткового віку, як у хлопчиків, так і у дівчаток, існують вікові періоди з більш високим і більш низьким рівнем прояви агресивної поведінки. Так встановлено, що у хлопчиків є два піки прояви агресії: 12 років і 14-15 років. У дівчаток також виявляються два піки: найбільший рівень прояви агресивної поведінки відзначається в 11 років і в 13 років.

Одним з найважливіших моментів в особистості є розвиток самосвідомості, самооцінки; у молодих людей виникає інтерес до себе, якостям своєї особистості, потреба порівнювати себе з іншими, оцінити себе, розібратися у своїх почуттях і переживаннях. Самооцінка формується під впливом оцінок інших людей, порівняння себе з іншими, найважливішу роль у формуванні самооцінки відіграє успішна діяльність.

Процеси *самооцінки* представляють собою вирішальний детермінант агресивності підлітка, рівень самооцінки регулює внутрішньо обов'язкові нормативні стандарти, які можуть як перешкоджати, так і сприяти здійсненню агресії. Якщо в результаті несправедливого (на думку підлітка) напади, образи чи навмисно створеного перешкоди буде зачеплено і умалено його почуття власної гідності (його нормативний рівень), то агресія буде націлена на відновлення своєї гідності здійсненням відплати.

Як індивідуально-особистісні характеристики, що потенціюють агресивну поведінку, звичайно розглядають такі риси, як страх суспільного несхвалення, дратівливість, підозрілість, заобов'язування (наприклад, національні), а також схильність відчувати почуття сорому замість провини гіперзбудливість, схильність до афективних спалахів, акцентуації характеру.

Родина в даний час визнається основним соціальним джерелом формування агресивної поведінки. Безумовно агресивна поведінка батьків є найважливішим чинником становлення агресії їхньої дитини. Форми прояву агресії в родині різноманітні.

Виявлення нелюбові до дитини з боку близьких, від чого в неї виникає відчуття ворожості навколишнього світу і як відповідь у характері формуються безжалісність і жорстокість. Також мають вплив на формування агресивної поведінки приниження й образа (або неправильно вибрана форма поведінки) з боку дорослих, а інколи й педагогів.

Численні дослідження показали, що для сімей, з яких виходять агресивні діти, характерні особливі взаємини між членами сім'ї. Подібні тенденції психологами описані як «цикл насильства», діти схильні відтворювати ті види взаємовідносин, які «практикують» їхні батьки по відношенню один до одного. Підлітки, вибираючи методи з'ясування відносин з братами і сестрами, копіюють тактику вирішення конфліктів у батьків. Коли діти виростають і вступають в шлюб, вони використовують відрепетирувані способи вирішення конфліктів і, замикаючи цикл, передають їх своїм дітям, через створення характерного стилю дисципліни. Схожі тенденції спостерігаються і всередині самої особистості (принцип спіралі). Достовірно встановлено, що жорстоке поводження з дитиною в сім'ї не тільки підвищує агресивність його поведінки у стосунках із однолітками, а й сприяє розвитку схильності до насильства в більш зрілому віці, перетворюючи фізичну агресію в життєвий стиль особистості [7, с. 19].

Провідне значення для формування агресивної поведінки мають соціальні умови розвитку особистості.

Один з найбільш спірних джерел навчання агресії - засоби масової інформації. Не підлягає сумніву той факт, що засоби масової комунікації (ЗМК) стали невід'ємною частиною сучасного суспільства. Це ще один з найважливіших факторів формування агресивної поведінки у підлітків.

На даний момент у сучасній соціальній психології існує три гіпотези, які пояснюють механізм взаємозв'язку сцен насильства в ЗМК та реальної поведінки людей.

Перша гіпотеза – «*гіпотеза моделі*», що спирається на теорію А.Бандури. Згідно неї агресивна поведінка людей є результатом спостереження та копіювання агресивних дій інших, в тому числі телевізійних персонажів.

Друга гіпотеза – «*гіпотеза каталізатору*», згідно з якою сцени насильства служать своєрідними стимуляторами збуджуваності та імпульсивності поведінки у їх глядачів. Так, згідно Л. Берковітцу, сцени насильства виступають стимуляторами, що запускають певні когнітивні процеси (збуджують агресивні думки, ідеї, спомины), які вже в свою чергу призводять до агресивної поведінки [4, с. 203].

Третя гіпотеза – «*гіпотеза катарсис*», з'явилась в результаті дослідження, які, навпаки, вказували на те, що демонстрація сцен насильства призводить до послаблення агресивності. Відбувається свого роду «катарсис» - скидання емоційної напруги. Автор цієї гіпотези С. Фешбах стверджував: «вроджена агресивна фантазія служить засобом контролю над відкритим виразом агресії».

Серед інших «техногенних» факторів формування особистості підлітка і його поведінки, необхідно звернути увагу на *комп'ютерні технології*. Так, згідно даних російських дослідників Н.Д. Левитова та В.Т. Кондрашенко, «комп'ютерно-орієнтовані» підлітки показують підвищені показники по всім видам агресії. Інший аспект проблеми полягає в зміні ряду комп'ютерних ігор. Аналіз більшості робіт, присвячених проблемі взаємозв'язку «агресивних» ігор та агресії дітей та підлітків, дозволяє констатувати сильну поляризацію думок їх авторів: одні з них доводять наявність такого зв'язку, інші заперечують його. Є дані, про те, що у піддослідних, які грали в віртуальні війни, спостерігалось підвищення фізіологічного збудження, та агресивних думок. Єдиним добре доведеним фактом вважається підвищення агресивності у підлітків, які грають в ігри з елементами насильства [8, с. 129].

Тому дослідження причин і форм агресивної поведінки підлітків є необхідною передумовою розробки психолого-педагогічних методів корекції.

За результатами психодіагностичної роботи, яка зокрема передбачала проведення діагностики за допомогою опитувальника Басса-Дарки, виявили, що в учнів 9 класу найбільше виражені *підозрілість та схильність до почуття провини*, середньо вираженими є *вербальної агресії, негативізм та образа*, а найменше вираженою є *роздратування, фізична та непряма агресія*.

Пошуки друзів, невпевненість в собі і в оточуючих, нестійкість характеру, призводить до розвитку *підозрілості* – недовірі і обережності по відношенню до людей, засновані на переконанні, що оточуючі мають намір заподіяти шкоду.

Слід зазначити, що підлітковий вік є сензитивним для розвитку емпатії – здатності співпереживати, співчувати і рефлексії – здатності розуміти й усвідомлювати власний стан, почуття, емоції. Тому демонстративна агресія не може не викликати *почуття провини*, яке є однією з найбільш виражених особливостей підлітків, яке проявляється у діях й ставлення до себе та оточуючих, які виходять із можливого переконання підлітків в тому, що вони є поганою людиною, чинять негарно. Таку форму агресії ще називають аутоагресією.

Для підлітків дуже важливим є вираження негативних відчуттів як через форму, так і через зміст словесних відповідей. Діти, вступаючи в конфлікти, скандалять, ображають одне одного, тобто висловлюють свою агресію через слова, крик, сварки, лайки і в такий спосіб проявляють *вербальну агресію*. Мо-

жна припустити, що це відбувається через те, що підлітки в силу свого віку часто бувають занадто збуджені і внаслідок цього дратівливі, з огляду на що підлітки здатні відчувати *негативізм* та *образу* в ставленні до оточуючих.

Негативізм, який являється опозиційною формою прояву агресії, направлена звичайно проти авторитету або керівництва і може виявлятися у формі як пасивного опору, так й активного боротьби проти встановлених у соціальному середовищі звичаїв і законів. *Образу* підлітки проявляють через заздрість і ненависть, які обумовлені відчуттям гіркоти, гніву на весь світ за справжні чи уявні страждання.

Також досить вираженою тенденцією у підлітків є схильність до *роздратування* - готовності до прояву при щонайменшому збудженні, різкості, грубості.

Підлітковий вік характеризується підвищеною збудливістю, нестійкістю емоцій і поведінки – підлітки погано контролюють себе, вони досить емоційні й нестабільні. В основі цього лежить фізіологічна перебудова всього організму. В результаті у підлітків мають місце і прояви *фізичної агресії*, тобто використання фізичної сили проти іншої особи.

Ще однією найслабше вираженою тенденцією у підлітків є *непряма агресія*, тобто вони виражають агресію на інших людей у вигляді пліток та злісних жартів. В їх поведінці присутні не спрямовані пориви люті, що проявляється у вигляді криків, тупотіння ногами, битті кулаками по столі.

Методика Басса-Дарки дозволяє визначити загальний рівень агресивності і ворожості, шляхом підрахунків відповідних індексів.

Відповідно до отриманих показників ми визначили, що рівень агресивності знаходиться в межах норми, а рівень ворожості перевищує норму. Хоча ворожість є своєрідною основою для агресивності, але не можна сказати напевно, що високий рівень ворожості в подальшому приведе до високого рівня агресивності.

Слід відмітити, що агресія має як негативне, так і позитивне значення.

В нормі агресія носить оборонний характер і служить виживанню. Вона також виступає джерелом активності індивіда, його творчого потенціалу і прагнення до досягнень. Особистість може і повинна вміти розпізнавати різні прояви агресії, виражати агресію в соціально прийнятних формах. Доля власної агресії - справа особистого вибору кожної дорослої людини, а задача оволодіння своєю агресією - одна з найважливіших психологічних задач узагалі.

Проблема агресії підлітків, яка торкається суспільства в цілому, викликає глибоку турботу як педагогів так і батьків. У зв'язку з цим для сучасного етапу розвитку українського суспільства пріоритетним є курс на формування підростаючого покоління з активною життєвою позицією, здатною до особистісного волевиявлення у неагресивний, толерантний спосіб. Саме тому у психолого-педагогічній науці особливу актуальність набули експериментальні дослідження, спрямовані на пошук засобів попередження та зменшення проявів агресії у дітей підліткового віку.

Основними формами роботи з агресивними дітьми та підлітками можна вважати: тренінгові заняття, моделювання, ігри, профілактичні заходи, арт-терапевтичні методи (казко терапія, театралізовані

дії, бібліотерапія.), а також роботу з батьками та педагогами.

Одним з найбільш розповсюджених та ефективних засобів психологічної корекції, а саме корекції агресивної поведінки підлітків, є *соціально-психологічний тренінг*. Агресивність підлітків проявляється і звертає на себе увагу лише під час їх контактів з оточуючими, тобто в процесі соціальної взаємодії. Взаємодія в групі ровесників дає найбільші можливості формувати у підлітків установку на позитивні емоційні контакти з людьми, розвивати у них адекватні оціночні судження, коректувати самооцінку та самосприйняття на основі зворотного зв'язку (тобто оцінки їх оточуючих), формувати вміння розуміти емоційний стан інших, здійснювати самоконтроль над своїм станом, формування терпимості до точки зору інших, зміна атрибуції ворожих намірів, розвиток емпатії і почуття гумору, виховання інтересу до навколишніх людей, а також розуміння і готовності приймати соціальну відповідальність за ефективне спілкування.

Висновки. В результаті теоретичного аналізу проблеми дослідження агресії та агресивності ми з'ясували, що поняття «агресія» використовується в різних значеннях. Зокрема, згідно з теорією інстинктів і потягів (В. Мак-Дугалл, З. Фрейд, К. Лоренц) *агресія* - природна внутрішня властивість людини, форма поведінки, яка визначається вродженими інстинктами й потягами. У зв'язку з цим агресивна енергія періодично накопичується в індивіда й потребує виходу або трансформації. З. Фрейд у межах психоаналітичного підходу поряд із інстинктом життя (Ерос) виявив другий інстинкт - інстинкт смерті (Танатос).

Ми виявили, що існує безліч видів класифікації агресії.

Досліджуючи особливості прояву агресії у підлітковому віці встановили, що причинами агресивної поведінки можуть бути як психологічні (порушення мотиваційної, емоційної, вольової або моральної сфер), так і соціально - психологічні чинники (дезінтеграція сім'ї, порушення емоційних зв'язків у системі дитячо - батьківських відносин, особливості стилю виховання).

Досліджуючи засоби корекції агресивної поведінки підлітків, встановили, що ефективним засобом такої корекції є *соціально-психологічний тренінг*.

Ми з'ясували, що агресивна асоціальна поведінка в цілому викликає стійке негативне ставлення суспільства і є серйозним бар'єром між особистістю і оточуючими її людьми. Варто зазначити, що в силу ряду причин соціальний вплив на особистість з вираженою агресивною поведінкою часто виявляється малоефективним. Оскільки агресія має глибокі біологічні і соціальні корені, викоринити агресивну поведінку повністю неможливо. Можна лише говорити про необхідність зниження її проявів через створення системи ефективного соціального контролю на декількох рівнях - суспільства, родини і малих груп, самої особистості. На жаль, ніяке суспільство не вільне від проявів насильства.

Підлітковий вік є періодом гострої кризи дорослішання і часто супроводжується ризиковою поведінкою та девіаціями. Підліток стоїть перед завданням формування власних поглядів на життя і потребує мудрої і ненав'язливої поради дорослого.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алфимова М. В. Психогенетика агресивності / М. В. Алфимова, В. И. Трубников // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 112.
2. Бандура А. Підліткова агресія / А. Бандура, Р. Волтерс – М., 2000. - 512 с.

3. Бандура А. Підліткова агресія. Вивчення впливу виховання і сімейних відносин / А. Бандура, Р. Уолтерс – М., 1999. – 120 с.
4. Берковиц Л. Агресія: причини, последствия и контроль. – Спб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 236 с.
5. Дроздов А. Ю. Агрессивное поведение молодежи в контексте социальной ситуации / А. Ю. Дроздов // СоцИс. – 2003. – № 4. – С. 31-34.
6. Дроздов О. Агресіологія як міждисциплінарна галузь наукових досліджень / О. Дроздов // Соціальна психологія. – 2006. – № 1 (15). – С. 43-49.
7. Журавлев В. С. Почему агрессивны подростки / В. С. Журавлев // СоцИс. – 2001. – № 2. – С. 18-19.
8. Мелоян А. Е. Аналіз феномена агресії в психологічних дослідженнях / А. Е. Мелоян // Вісник. Сер.: Психологія / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2001. – Вип. 7. – С. 126-130.
9. Блискун О.О. Системний аналіз теорій, конструктів та моделей агресії (частина 1) / Олена Олександрівна Блискун // Теоретичні і прикладні проблеми психології, № 3 (32) 2013. – С. 34 – 43.
10. Шипунова Т. В. Агрессия и насилие как элементы социальной реальности / Т. В. Шипунова // СоцИс. – 2002. – № 5. – С. 23-25.

БОРЩ КОСТЯНТИН

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Студент 2 курсу, Спеціальність «Психологія»

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ КОРЕКЦІЇ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

В статті досліджуються способи корекції девіантної поведінки особистості. Автор аналізує фактори, що обумовлюють девіацію, виокремлює типи девіантної поведінки. Розглядає мікросоціальні та макросоціальні чинники, що впливають на девіантну поведінку особистості. Виділяє декілька типів профілактичних заходів: нейтралізуючі; компенсуючі; попереджаючі виникнення обставин, сприяючих соціальним відхиленням; усуваючі ці обставини; контролюючі профілактичну роботу, що проводиться і її результати.

Ключові слова: девіація, девіантна поведінка, корекція девіантної поведінки.

ESSENCE AND CONTENT OF THE CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF THE TEENAGERS

The article investigates the ways of correction of deviant behavior of the person. The author analyzes the factors that determine deviation, distinguishes types of deviant behavior. He considers microsocial and macrosocial factors that influence the deviant behavior of the individual. Highlights several types of preventive measures: neutralizing; compensating; warning of occurrence of social waves, promoting social deviations; eliminating these circumstances; monitoring the prophylactic work carried out and its results.

Key words: deviation, deviant behavior, correction of deviant behavior.

Дефекти соціалізації на стадії підліткового віку призводять до несприятливого (аномального) формування особистості.

Підлітковий вік як кризова стадія розвитку особистості передбачає, що певний підліток важкий як для себе, так і для інших. Фізична нестабільність, риси характеру, поява нових поведінкових реакцій (реакція емансипації (крайній ступінь – бродяжництво), реакція групування з однолітками (формування власної субкультури, реакція захоплення (хобі).), що ускладнюють спілкування, емоційна незрілість, несприятливі мікро- й макросоціальні відносини – усе це фактори ризику, наявність яких, безумовно, робить цей важкий вік ще важчим, стають передумовою виникнення соціальної дезадаптації: негативних психологічних новоутворень, відсутності чи втраті психосоціальної ідентичності, деформованих потреб. Кінцевим результатом є схильність до девіантної поведінки, пошук відповідних ситуацій і навіть створення умов, сприятливих для її прояву [1; 35].

Основним проявом девіантної поведінки у дітей та підлітків є явище „важковиховуваності” що виявляється в опорі дитини педагогічним впливам дорослого. Важковиховуваність є наслідком недостатнього засвоєння дитиною позитивного соціального досвіду. При подальшому поглибленні соціальної дезадаптації відбувається перехід до делінквентних, а згодом, і до кримінальних форм поведінки.

Девіантна поведінка (від лат. *deviatio* — відхилення) — система дій і вчинків людей, соціальних

груп, що суперечить соціальним нормам або вказаним у суспільстві шаблонам і стандартам поведінки.

Суть девіантної поведінки полягає в тому, що людина не дотримується вимог соціальної норми, вибирає відмінний від вимог норми варіант поведінки в тій чи іншій ситуації, що веде до порушення міри взаємодії особистості та суспільства, групи та суспільства, особистості та групи.

Виділяють п'ять типів девіантної поведінки:

- *делінквентна* - здійснення дрібних правопорушень, за які підлітків досить рідко притягають до відповідальності;

- *адиктивна* - поведінка людини, яка обтяжена хімічною залежністю (від алкоголю, наркотиків, або інших хімічних речовин, ігрова та комп'ютерна залежність);

- *патологічна* - обумовлена патологічними змінами характеру, які утворились в процесі виховання;

- *психопатологічна* - обумовлена наявністю психічного захворювання;

- *обумовлена гіперздібностями людини* - обдарованість в одній сфері часто супроводжується девіантною поведінкою у звичайних життєвих обставинах [3;76].

Соціально-психологічна робота з дітьми та підлітками, схильними до девіантної поведінки, вимагає дослідження умов і чинників, що її спричинили

Фактори, які обумовлюють девіацію:

- *індивідуально-обумовлені психобіологічними і*

виховними передумовами, які утруднюють адаптацію індивіда до середовища, її самореалізацію;

- *особистісні* – фактори самої особистості, які проявляються в її активно-вибірковому відношенні до середовища існування, до норм і правил поведінки, ціннісних орієнтацій в житті та діяльності, самооцінці;

- *соціальні* – фактори соціального середовища, які негативно впливають на формування і розвиток індивіда;

- *соціально-психологічні* – обумовлені несприятливими особливостями взаємодії індивіда з своїм найближчим оточенням у сім'ї, шкільному колективі, середовищі ровесників, друзів;

- *психолого-педагогічні* – обумовлені недоліками виховання в сім'ї, дошкільному закладі, школі.

Поняття “девіація”, “девіантна поведінка” означає будь-які вчинки або дії, які не відповідають писаним і неписаним нормам, причому позитивні і негативні. Девіантність визначається відповідністю або невідповідністю вчинків соціальним сподіванням. Девіація – це поведінка, яка вважається відхиленням від норми групи, спільності людей і тягне за собою ізоляцію, торжество виправлення або інші покарання. Зрозуміло, таке визначення девіантної поведінки зв'язано з тим, що соціологи, природно, найбільшу, а нерідко і майже всю увагу приділяли і приділяють саме негативній девіації, що підриває соціальну стабільність. Делінквентна поведінка – різновид девіантної, вона проявляється у прагненні особистості до протиправних, протизаконних дій. Оскільки підлітки – це ще не остаточно сформовані особистості, то можна говорити про те, завдяки виховним впливам є шанси вберегти їх від негативних наслідків власної поведінки [5;112].

Підлітків, поведінка яких відхиляється від прийнятих в суспільстві правил, норм поведінки, називають важкими або важковиховуваними. Під важковиховуваністю розуміється опір педагогічним впливам, який може бути зумовлений самими різноманітними причинами, пов'язаними із засвоєнням деяких соціальних програм, знань, навичок, вимог і норм в процесі цілеспрямованого навчання і виховання.

У підлітковому віці серйозно змінюються умови життя і діяльність підлітка, що, в свою чергу, приводить до перебудови психіки, появи нових форм взаємодії між однолітками. У підлітка міняється суспільний статус, позиція, положення в колективі, йому починають пред'являтися більш серйозні вимоги з боку дорослих.

Отже, існують різні макросоціальні і мікросоціальні умови виникнення важковиховуваності підлітків: психфізичні детермінанти, психопатії, акцентуації характеру, мозкові дисфункції і органічні ураження мозку, але ні один із факторів не є вирішальним. Більш важливу роль грає те, як перетворюються ці фактори в психіці підлітка, як сприймаються ним різні життєві події і обставини. Грає роль слабкий

Як правило, в цьому віці у підлітків виникають проблеми з дорослими, зокрема з батьками. Батьки продовжують дивитися на свою дитину як на маленку, а він намагається вирватися з-під цієї опіки. Тому взаємовідносини з дорослими звичайно характеризуються підвищеною конфліктністю, посилюється критичність по відношенню до думок дорослих, але при цьому стає більш значущим думка однолітків. Змінюється характер відносин зі старшими: з позиції підкорення підліток намагається перейти в позицію рівності. Одночасно змінюється і характер взаємовідносин з однолітками, з'являється потреба в спілкуванні з метою самоствердження, що в несприятливих умовах може привести до різних форм пове-

дінки, що відхиляється; підвищений інтерес до питань інтимного життя людини, що може приводити до асоціальних порушень сексуального життя підлітка.

Підліток – це ще недостатньо зріла і недостатньо соціально змужніла людина, це особистість, що знаходиться на особливій стадії формування її найважливіших рис і якостей. Стадія ця прикордонна між дитинством і дорослістю. Особистість ще недостатньо розвинена, щоб вважатися дорослою, і в той же час настільки розвинена, що в стані свідомо вступити у відносини з навколишніми і слідувати в своїх вчинках і діях вимогам суспільних норм і правил [2; 31].

Відхилення поведінки підлітків існує тому, що:

По-перше, нова соціальна система виникає не на пустому місці, а виростає з ряду елементів колишньої, зруйнованої системи – чи мова йде про людей і про елементи продуктивних сил, духовної або матеріальної культури.

По-друге, процес розвитку самої соціальної системи звичайно нерівномірний, а це породжує диспропорції в співвідношеннях деяких з її елементів і приводить до відставання деяких з них і тим або іншим дефектам функціонування.

По-третє, може спостерігатися неповна адаптація до зовнішніх і внутрішніх умов систем, що розвивається інакше, соціальний, культурний або технічний розвиток може не встигати за заново виникаючими суспільними, духовними або економічними потребами, не варто відкидати і випадкові події. Все це в сукупності і служить конкретним джерелом різних негативних явищ». Наявність відповідних причин – це ще не відхилення поведінки від норми. Починаються відхилення поведінки від норми, коли виникає соціальне напруження, неможливість реалізації потреб і інтересів людей, коли створюється передконфліктна ситуація у взаємовідносинах їх із суспільством. В оцінці відхилення поведінки є два підходи – відносний і абсолютний. Те, що для однієї людини або спільності – відхилення, для інших може бути нормою, звичкою.

Таким чином, девіантна поведінка – це сукупність засвоєних особистістю асоціальних та аморальних поглядів на життя, які не відповідають соціальним очікуванням, і за певний час стають її соціальною позицією, що перешкоджає самоактуалізації особистості, її особистісному зростанню, спричиняє девіантний спосіб життя. В багатьох наукових дослідженнях встановлено, що асоціальна поведінка підлітків є результатом порушення його взаємодії із середовищем.

Для розуміння шляхів і форм керування процесом гармонічного розвитку особистості необхідно цілеспрямовано вивчати індивідуальні варіанти проходження дитиною послідовних вікових етапів, подолання їм криз, особливостей переходу від одного вікового етапу до іншого. Своєрідна чутливість учня, що знаходиться на тій чи іншій віковій стадії, його підвищена сприйнятливості до визначених впливів, несприятливих впливів жадають від дорослих своєчасної діагностики причин виникаючих порушень поведінки, уміння підібрати ефективні профілактичні і корекційні педагогічні прийоми, змінити стиль спілкування, форми взаємодії.

Виділяють декілька типів профілактичних заходів: нейтралізуючі; компенсуючі; попереджаючі виникнення обставин, сприяючих соціальним відхиленням; усуваючі ці обставини; контролюючі профілактичну роботу, що проводиться і її результати. Серед основних напрямів профілактики девіантної поведінки, особливе місце, нарівні з інформаційним і

соціально-профілактичним підходами, займає медико-біологічний підхід. Його суть полягає у попередженні можливих відхилень від соціальних норм цілеспрямованими заходами лікувально-профілактичного характеру по відношенню до осіб, страждаючих різними психічними аномаліями, тобто патологією на біологічному рівні. Соціально-педагогічний підхід полягає у відновленні або корекції якостей особистості підлітка з девіантною поведінкою, особливо його етичних і вольових якостей особистості [4; 107].

Важливою технологією роботи психолога з дезадаптованими підлітками є їх реабілітація. Розрізняють різні види реабілітації: медичну, психологічну, педагогічну, соціально-економічну, професійну, побутову. Медична реабілітація направлена на повне або часткове відновлення або компенсацію тієї або іншої втраченої функції організму дитини або на можливе сповільнення прогресуючого захворювання. Психологічна реабілітація направлена на психічну сферу підлітка і має на меті подолання в свідомості підлітка з девіантною поведінкою уявлення про його непотрібність і нікчемність як особистості.

Професійна реабілітація передбачає навчання або перенавчання підлітка доступним для нього формам праці, пошук для нього робочого місця з полегшеними умовами праці і скороченим робочим днем. Побутова реабілітація передбачає надання підлітку нормальних умов життя. Соціальна реабілітація - це процес відновлення здатності дитини до життєдіяльності в соціальному середовищі, а також самої соціальної поведінки суспільно-корисними або нейтральними; обмежені або порушені з певних причин. Існуючі технології роботи з дезадаптованими дітьми направлені на те, щоб поставити девіантну поведінку під соціальний контроль, який включає: заміщення, витіснення найбільш небезпечних форм девіантної поведінки суспільно-корисними або нейтральними; направлення соціальної активності дитини в суспільне або нейтральне русло; відмова від карного або адміністративного переслідування підлітків, які займаються бродяжництвом, наркоманією, гомосексуалізмом, проституцією та ін.; створення спеціальних служб соціальної допомоги: суїцидологічної, наркологічної тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. / О.І. Бондарчук, Т.М. Вакуліч. – К. : Наук, світ., 2010. – 230 с.
2. Гошовська Д.Т. Психологія девіантної поведінки: методичні рекомендації до практичних занять / Д.Т. Гошовська. – Луцьк, 2013. – 69 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Е.В. Змановская. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 288 с.
4. Коваль О.С. Соціально-перетворювальна програма «Попередження та корекція девіантної та агресивної поведінки» / О.С. Коваль // Збірник корекційних програм з профілактики девіантної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів / Укл.: Сиско Н.М. – Хмельницький, НМЦ ПТО ПК у Хмельницькій області, 2014. – С. 95–112.
5. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки / Н.Ю. Максимова. – К., 2011. – 518 с.

ВАРГА ОЛЕКСАНДР

студент 3 курсу, денне відділення
спеціальність «Філософія»

науковий керівник: кандидат філософських наук, доцент
Остапеч Ірина Юріївна

ФІЛОСОФІЯ ВОЛЬТЕРА: ДЕЇЗМ ТА КРИТИКА ЦЕРКВИ, АНТРОПОЛОГІЧНА І СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКА ПРОБЛЕМАТИКА

У статті аналізується філософська творчість французького філософа епохи Просвітництва: Вольтера. Досліджуються його релігійні, історичні, антропологічні і соціально – філософські погляди.

Ключові слова: релігія, деїзм, церква, розум, Бог, історія, людина, суспільство.

PHILOSOPHY OF VOLTER: THE CHURCH DESIGN AND CRITICISM, ANTHROPOLOGY AND SOCIAL-PHILOSOPHIC PROBLEMATICS

The article analyzes the philosophical creativity of the French philosopher of the Enlightenment: Voltaire's. His religious, historical, anthropological and socio - philosophical views are studied.

Key words: religion, deism, church, mind, God, history, man, society.

Актуальність дослідження: Вольтер (1694-1778 рр.) - один з 137 псевдонімів Франсуа Марі Аруе, який мав талант філософа, історика, драматурга, романіста, поета, публіциста. Філософія уявляється йому не тільки зібранням повчань, догм, поглядів чи логічно спрощеною системою, вона є перш за все великою зброєю розуму у боротьбі проти віджилих суспільних порядків, у боротьбі за перетворення світу. У нього на перший план висувається характер-

на для просвітницької думки риса - рішучий поворот до живої практики людського життя, соціальної проблематики, упорядкування і вдосконалення (згідно з вимогами розуму) людського існування у світі. Вольтер як і все французьке Просвітництво, потребує нового глибокого і сумлінного прочитання, звільненого від сумнівних методологічних тлумачень, насаджених колишньою класовою ідеологією, звільненого від надмірної соціологізації та акцентування на

неодмінно негативній ролі Церкви, зокрема католицької, папства і релігії взагалі. Пізнання Бога неможливе логічними методами, як це робила середньовічна схоластика, а, слідуючи ідеям Вольтера, полягає у вивченні природи та людини. Звідси виникає необхідність в новому підході до історії філософії, адже «сьогодні в контексті антропологізації світової філософської думки посилюється запит на розробку антропологічної проблематики як відносно філософського знання в цілому, так і в зв'язку з окремими етапами його розвитку» [8]. Як зазначає дослідник В. Кузнецов, «історична роль Вольтера визначається насамперед тим, що він виявився фундатором. «патріархом» і впродовж більш ніж 60 років своєї творчої діяльності залишався найактивнішим та найвпливовішим представником французького Просвітництва» [7]. Слід уважніше приглянутися до французького Просвітництва, зрозумівши його своєрідність в епоху протистояння різних ідеологічних течій та рухів, більш науково, на сучасному рівні висвітлити ці питання.

Мета: ознайомитися з філософськими поглядами Вольтера. Реалізація мети передбачає виконання наступних завдань:

1. Ознайомитися з релігійними поглядами Вольтера, а саме: з критикою релігії і деїзмом.

2. Розглянути його антропологічні і соціальні – філософські погляди.

Основна частина. Для сучасників Вольтер був — «Патріархом», а його філософія вплинула на становлення таких відомих мислителів як Дідро, Руссо, Гольбах, Ламетрі та ін. Великою заслугою філософської та літературної творчості Вольтера стало те, що «боротьбою проти світоглядної нетолерантності, захистом справедливості та свободи він прислужився ліквідації релігійного та політичного абсолютизму» [9, с. 107].

Ідея Бога у творчості Вольтера зумовлена цілком іншими мотивами, пов'язаними з виправданням людини, її свободи та відстоюванням її прав як самостійного соціального суб'єкта. У своєму ставленні до релігії Вольтер відомий гаслом «Роздавіть гадину!», котрий багато з коментаторів розуміли як заклик до боротьби з релігією. Проте, водночас, в його листі до Д'Аламбера поряд з цим гаслом містяться акцентування істотності іншого, власне антропологічного аспекту: «Ви розумієте, я маю на увазі тільки заботи: бо, що стосується християнської релігії, то я поважаю і люблю її також, як і Ви» [1, с. 352].

На думку А. Акімової, сенс цих слів є іронічним, а під «гідною», «гадиною» і «чудовиськом» Вольтер розумів зовсім не заботи чи якусь конкретну релігійну конфесію, а закликав до боротьби з будь-якою церквою, будь-якими релігійними заботами і будь-яким фанатизмом, а християнство вважав найбільш небезпечним різновидом Гадина, особливо, католицизм [1, с. 353]. Вольтер звинувачує християнство, яке пригнічує душу і примушує тіло вмирати від голоду і очікування, коли і душа, і тіло будуть спалені на вічному вогні: «Християнство довело народи до бідності, збагачуючи ченців і тим самим викликаючи вимушені злочини» [1, с. 353]. Таким чином, погляди на релігію Вольтера мають антиклерикальний характер і спрямовані передусім проти церкви як соціального інституту, спрямованого на власне збагачення.

Вольтер нападав і на іудаїзм, і на християнство (наприклад в «Обіді у громадянина Буленвільє»), виявляючи втім свою повагу до особистості Христа (як в зазначеному творі, так і в трактаті «Бог і люди»); з метою антицерковної пропаганди Вольтер видав «Заповіт Жана Мельє», священника-соціаліста

XVII століття, що не щадив слів для розвінчання клерикалізму.

Вольтер невпинно проповідував ідеї релігійної терпимості як у своїх публіцистичних памфлетах (Трактат про віротерпимість, 1763), так і в своїх художніх творах (образ Генріха IV, який покінчив з віросповідних чвар католиків і протестантів; образ імператора в трагедії «Гебри»).

У 1722 року Вольтер написав антиклерикальну поему «За і проти». У якій він доводить, що християнська релігія, яка пропонує любити милосердного Бога, насправді малює Його жорстоким тираном, «Якого ми повинні ненавидіти». Тим самим Вольтер проголошує рішучий розрив з християнськими віруваннями: «У цьому негідну образі я не визнаю Бога, Якого я повинен шанувати ... Я не християнин ...» [10].

Філософ виступав проти атеїстів (спеціальний памфлет («Homélie sur l'athéisme»). Він заперечував атеїзм, вважаючи, що релігія, навіть в дійсній формі, повинна бути перепорою для вияву почуттів «чорні». У своєму «Філософському словнику» Вольтер писав: «Філософ, що визнає Бога, володіє безліччю можливостей, тожних упевненості, в той час як в атеїста залишаються самі лише сумніви. Можна розвинути цілий ряд доказів, що руйнують атеїзм у філософії. Зрозуміло, що в моралі набагато більше сенсу у визнанні Бога, ніж у недопущенні Його існування. В інтересах всього людства, щоб існував Бог, який карав би те, чого не в змозі придушити людське правосуддя; але зрозуміло також, що краще було б не визнавати Бога, ніж поклонятися в Його особі варвару, котрому слід приносити людські жертви, як це відбувалось у багатьох народів» [6].

Вольтер був «деїстом», це поняття яке відображає визнання Бога як першопричини світу, але відкидає будь-яке його втручання у хід природних та суспільних процесів (Звідси, гостра критика віри в «чудеса» та обрядового боку релігії). У «Філософському словнику» суть деїзму він характеризує так: «деїст не знає, як Бог карає, протегує і прощає, тому що він не настільки безрозсудний, щоб тішитися ілюзією, ніби пізнав спосіб дій Бога» [2, с. 659]. Деїст в дусі англійських буржуазних вільнодумців XVIII століття, Вольтер всілякими аргументами намагався довести існування Божества, що створив Всесвіт, в справі якого однак не втручається, оперуючи доказами: «космологічними» («Проти атеїзму»), «телеологічними» («Le philosophe ignorant») і «моральними» (стаття «Бог» в «Енциклопедії»). Він говорив про Бога як про «філософа на троні неба», «великого геометра», законодавця правил природи, моралі та судді над людьми.

Вольтер ввів термін «філософія історії». А своїм завданням вбачав з позиції раціоналізму, витриманому в дусі деїзму, очистити історію від спотворень, критично переосмислити минуле, розкрити справжні причинно-наслідкові зв'язки, спираючись тільки на факти.

Важливою рисою його філософсько-історичного вчення було те, що він чи не вперше здійснив спробу замість повсюдно поширених історій королів написати історію людей. Осягнути розвиток суспільства не лише (й не стільки) як історію окремих осіб, скільки як історію народів.

Вольтер звертається до історії Франції, Росії, Індії, Персії та інших країн. З'явилися «Філософія історії» - 1765 р і "Досвід про звичаї і дух народів" (1756). Як і Монтеск'є, він виходив з того, що історична наука має ґрунтуватися не на релігійно-міфологічних уявленнях, а на адекватному знанні реальних основ історичного процесу. Але географіч-

не середовище, на відміну від Монтеск'є, він не вважав визначальним чинником цього процесу. Головним рушієм історії є, на думку Вольтера, ідеї, думки і погляди людей. Історичний процес — це поступальний рух, що здійснюється під впливом розуму, але не божественного, а людського. Звісно, розум і собі видозмінюється, в тому числі і під впливом географічного середовища. Однак воно є, другорядним чинником розвитку розуму порівняно з впливом форм політичної влади та релігії. Історія у Вольтера має просвітницький і дидактичний характер.

З точки зору Вольтера не божественне провидіння визначає хід історії, а думки людей (ідеї, сума яких утворює ідеологію). «Думки людей правлять світом». Опановуючи розумами, ідеї надають руху маси, стають силою. Тому історія — «це не історія королів, а історія людей», в першу чергу вчених, ремісників, землеробів, торговців. Що стосується «чорні» — неприборканої і неосвіченої частини народу, то вона легко продається і стає здобиччю фанатизму. Це руйнівна сила суспільства. Насильство виправдано тільки в разі боротьби за свободу, бо «свобода священна».

Жодну з епох Вольтер не ідеалізує, але розглядає як сходинки історичного прогресу, який за своєю суттю є прогресом людського розуму, крок за кроком долає невігластво людей, стверджуючи їх юридичну свободу і рівність перед законом. Основа прогресу — Праця. Ідеалом Вольтера була сильна державна влада освіченого короля, формування поглядів якого може забезпечити філософія.

Користь історії французький філософ вбачав у «порівнянні законів і нравів чужих країн з власними, котре може зробити державний діяч або громадянин; це (порівняння) спонукає сучасні нації. — вважав він. — змагатися одна з одною у мистецтвах, торгівлі, землеробстві» [3].

Людину Вольтер розглядав як істоту суспільну, що живе в оточенні подібних до себе суспільних істот. У своїх діях людина виходить з практичних потреб. За природою всі люди є рівними й володіють природним правом реалізації свободи. Для впорядкування та узгодження дій люди «мовчки» передають державі все загальні керівні функції. Держава, у свою чергу, зобов'язана забезпечити «природні права» людей, найважливішими з яких є свобода, рівність перед законом і неподільна власність на продукти своєї праці.

Вольтер — прихильник нерівності. Суспільство має ділитися на «освічених і багатих» і на тих, хто, «нічого не маючи», «зобов'язаний на них працювати» або їх «бавити». Тому працівникам не потрібна освіта: «якщо народ почне міркувати, все загинувало» (з листів Вольтера). Друкуючи «Заповіт» Мельє, Вольтер викинув всю його гостру критику приватної власності, вважаючи її «обурливою». Цим пояснюється і негативне ставлення Вольтера до Руссо, хоча в їхніх взаєминах і був у наявності особистий елемент. Переконалий і гарячий противник абсолютизму, він залишився до кінця життя монархістом, при-

хильником ідеї освіченого абсолютизму, монархії, що спирається на «освічену частину» суспільства, на інтелігенцію, на «філософів». Освічений монарх — його політичний ідеал, який Вольтер втілює в ряді образів: в особі Генріха IV (в поемі «Генріада»), «чутливого» царя-філософа Тевкра (в трагедії «Закони Міноса»), що ставить своїм завданням «просвітити людей, пом'якшити звичаї своїх підданих, цивілізувати дикі країни», і короля дон Педро (в однойменній трагедії), який трагічно гине в боротьбі з анархічними феодалами в ім'я принципу, вираженого Тевкром в словах: «Королівство — велика родина з батьком на чолі. Хто має інше уявлення про монарха, той винен перед людством» [10].

Вольтер, як і Руссо, іноді схилився до захисту ідеї «первісного стану» в таких п'єсах, як «Скіфи» або «Закони Міноса», але його «первісне суспільство» (скіфів і сидонців) не має нічого спільного з намальованим Руссо раєм дрібних власників — хуторян, а втілює собою суспільство ворогів політичного деспотизму і релігійної нетерпимості. У своїй сатиричній поемі «Орлеанська діва» він висміює лицарів і придворних, але в поемі «Битва при Фонтенуа» (1745) Вольтер славить старе французьке дворянство, в таких п'єсах, як «Право сеньйора» і особливо «Наніна», — малює із захопленням поміщиків ліберального ухилу, навіть готових брати шлюб із селянці. Вольтер довго не міг примиритися з вторгненням на сцену осіб недворянського положення, «звичайних людей» (фр. *Hommes du commun*), бо це означало «знецинити трагедію» (*avilir le cothurne*).

Висновки: Ворог деспотизму і насилля, захищав разом з тим теорію просвітницького абсолютизму і недовіриливо поставився до буржуазної олігархії. Вольтер увійшов в історію філософії як пропагандист вільнодумства і матеріалізму, англійських конституційних порядків і установ, захисник свободи особистості від зазіхань церкви, єзуїтів, інквізиції. Його сила як філософа не в розробці позитивного вчення, а в критиці попередньої метафізики. Своїм влучним пером він знищував старе, яке віджило свій вік, його сатира і насмішки були згубними для церковно-феодалного устрою. Вольтер обґрунтовує раціоналістичний підхід до релігії та обмежені можливості розуму людини у пізнанні способу дій вищої причини світу. З цих позицій Вольтер піддає критиці обрядовий та церковно-догматичний характер релігії.

Всі його твори пронизані гострим публіцистичним началом. Різко критикуючи клерикалізм, різного роду зловживання церкви, він тим не менш визнавав необхідність віри в Бога як першодвигуну Всесвіту. Кінцеву причину руху сущого, мислення і взагалі душевні явища Вольтер вважав проявом божественної сили. У цьому він відчував непереборну силу впливу вчення Ньютона. Вольтер, не допускав самої можливості існування суспільства поза вірою в Бога: «якби не було ідеї про Бога, її б слід вигадати; але вона накреслена перед нами у всій природі!» [6].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова, А. Вольтер / А. Акімова. — М. : Молодая гвардия, 1970. — 448 с. — («ЖЗЛ»).
2. Антисери, Д. Западная философия от истоков до наших дней. От Возрождения до Канта / Д. Антисери, Дж. Реале. — СПб. : Пневма, 2002. — 880 с.
3. Бойченко І. В. Філософія історії: Підруч. Для вищ. шк. — Х.: Прапор, 2006. — 656 с.
4. Вольтер Ф. М. Избранные сочинения : пер. с фр. / Ф. М. Вольтер ; вступ. ст. С. Л. Кудинов - М. : Рипол классик, 1997. - 848 с.
5. Гусев В.І. Західна філософія Нового часу XVII-XVIII ст. Підручник. — 2-ге вид. — К.: Либідь, 2000. — 368 с.
6. Захара І. Лекції з історії філософії — Львів, 1997 — С. 321 — 322.
7. Кузнецов В. Н. Философское творчество Вольтера и современность // Вольтер. Философские сочинения. — М., 1989. — С.5
8. Маливский, А. Антропологизация базового проекта Декарта в современной историко-философской литературе //

Sententiae: Наукові праці Спілки дослідників модерної філософії (Паскалівського товариства). – № XXVIII. 1(2013). – Вінниця: ВНТУ. – С.51–62.

9. Рьод, В. Шлях філософії: з XVII по XIX століття. – К.: Дух і Літера, 2009. – 388 с.

10. <https://gorodenok.com/проблематика-та-поетика-французької/>

ВЛАДИМІРОВА СВІТЛАНА

студентка 2 курсу магістратури, заочне відділення

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: канд. псих. наук, доцент

Синишина Вікторія Михайлівна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті здійснюється теоретичне дослідження психологічних особливостей формування Я-концепції в юнацькому віці, розкрито поняття та зміст Я-концепції, а також чинники та мотиви розвитку позитивної Я-концепції.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF I-CONCEPT IN YOUTH VICE

The article deals with the theoretical study of the psychological peculiarities of the formation of the I-concept in adolescence, the concept and content of the I-concept, as well as the factors and motives of the development of a positive I-concept.

Актуальність теми. В теперішній час в психологічних дослідженнях все більше уваги приділяється особистісним характеристикам особистого розвитку людини. На передній план висуваються різні внутрішньо-особистісні утворення, такі як саморозуміння, рефлексія, Я-концепція, образ-Я, довіра до себе. Особливу значимість представляє таке системне утворення як Я-концепція, оскільки в ній відображено істотне для особистості співвідношення «потенцій і тенденцій» та її «можливостей та прагнень». Певні соціальні умови, що впливають на вивчення Я-концепції в радянській та вітчизняній психології, привели до умовно схематичному її розгляду поза цілісної теорії особистості. Проаналізувавши психологічну літературу виявили, що проблема Я-концепції яка активно вивчається в усьому світі виявилася мало вивченою у радянській та вітчизняній психологічній науці.

В теперішній час акцент досліджень переноситься в сторону вивчення розвитку позитивної Я-концепції. Її актуальність зростає в умовах соціально-економічної кризи в країні, ломки звичних стереотипів життєдіяльності та потоку агресивно насиченої інформації, що знижує резистентність особистості до деструктивних впливів. Особливо гостро це позначається на сучасному студентстві, що створює психологічний дискомфорт, веде до дестабілізації особистості, до виникнення та зростання таких негативних психічних станів, як занепокоєння, емоційна напруженість, тривожність, невпевненість в собі, здійснюючи суттєвий вплив на психічне та фізичне здоров'я. Сьогоднішні студенти потребують глибокої «внутрішньої перебудови», що передбачає самоусвідомлення, корекцію відношення до себе та інших людей.

В наукових дослідженнях, в навчальній практиці та законодавчих документах стали частіше вживатися терміни, що починаються з префіксу «само», «сам», які в інтегрованому вигляді характеризують людину як суб'єкта власного розвитку, тобто як суб'єкта пізнання, діяльності, спілкування, долі. Звертається увага на те, що зміст навчання повинен

бути орієнтований на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для її самореалізації. В навчальному процесі мова йде про необхідність виховання мотивованої, ініціативної, «домінантної» особистості, що орієнтована на успіх та кар'єру (в позитивному сенсі цього слова), на побудову та реалізацію продуктивних сценаріїв свого життєвого та професійного шляху. Все сказане говорить про актуальність вибраної теми дослідження.

На основі нових підходів до вдосконалення вищої освіти лежить ідея особистісно-орієнтованого навчання, одною із складових якої являється створення умов для розкриття потенційних можливостей кожного студента в розвитку позитивної Я-концепції. Практика навчання в вузі та інших професійних учбових закладах показує, що в курсах психолого-педагогічного циклу цьому не приділяється достатньо уваги. Виникли протиріччя між потребами, що висуває суспільство до рівня підготовки спеціалістів і рівнем розвитку позитивного самоприйняття, емоційної стабільності, особистісної зрілості, самоусвідомлення студента. Необхідний пошук нових психологічних підходів та педагогічних технологій, що здатні зняти вище названі протиріччя. Це і послужило основою для вибору теми статті.

Мета статті – проаналізувати психологічні особливості формування Я-концепції в юнацькому віці, розглянути чинники та мотиви розвитку позитивної Я-концепції.

Завдання статті :

- проаналізувати поняття «Я-концепція» в психологічній літературі;
- визначити структурні компоненти Я-концепції;
- охарактеризувати мотиви розвитку позитивної Я-концепції.

Проблема формування Я-концепції молоді посідає важливе місце у педагогічній та віковій психології, оскільки стосується вирішального моменту у життєвому становленні особистості. Особливої актуальності вона набуває у ранньому юнацькому віці, адже це вік самовизначення. Самовизначення соціа-

льне, особистісне, професійне, духовне і практичне – є основним завданням юнацького віку.

Наше дослідження передбачає аналіз психологічних новоутворень юнацького віку та тих соціально-психологічних протиріч, вирішення яких ініціює особистісний розвиток, сприяє розвитку позитивної Я-концепції особистості школяра чи студента. Згідно цілям нашого дослідження, в даній роботі ми акцентуємо увагу на тих аспектах юнацького віку, які тим чи іншим чином пов'язані з ідеєю породження людиною себе як суб'єкта власного життя, становлення здатності саморозвитку особистості. З усіх психологічних новоутворень цього періоду нас цікавлять лише ті з них, які складають основу росту особистості і тим самим сприяють виробленню адекватних стратегій поведінки, підвищенню стійкості до деструктивних впливів, що в свою чергу сприяє розвитку позитивної Я-концепції особистості в юнацькому віці. Ці новоутворення включають в себе наступні блоки: самопізнання (рефлексія, самоаналіз), самоставлення (емоційно-оцінна сторона) та саморегуляція (поведінкова сторона).

Постановка проблеми студентського віку являється заслугою психологічної школи Б.Г. Ананьєва, який говорив про те, що розглядаючи студента як суб'єкта навчальної діяльності, необхідно досліджувати те, як він перетворює, творить предметну дійсність, в тому числі і самого себе, вступаючи в активне відношення до свого досвіду, до своїх потенційних мотивів, характеру, здібностей та до продуктів своєї діяльності [1]. Разом з тим Б.Г. Ананьєв виділяє студентський вік в якості центрального етапу становлення особистості та відмічає його особливе значення як періоду найбільш активного розвитку самосвідомості, моральних та естетичних почуттів, становлення та стабілізації характеру, оволодіння повним набором функцій дорослої людини.

Для нашого аналізу представляють інтерес дослідження німецького філософа Е. Шпрангера, який започаткував системні дослідження юнацької самосвідомості та ціннісних орієнтацій. Найбільш повна характеристика цих досліджень міститься в книзі «Психологія юнацького віку», в якій він говорить про те, що головне завдання психології – пізнання внутрішнього світу особистості, тісно пов'язаного з культурою та історією. Так, важливі новоутворення цього віку, по Шпрангеру, - відкриття «Я», розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей; поява життєвого плану, установки на свідому побудову власного життя, поступове вросання в різні сфери життя. Процес цей йде з середини назовні: від відкриття «Я» до практичного включення в різні види життєдіяльності [8].

Студентство представляє собою «перехідну фазу від дозрівання до зрілості» та визначається як пізня юність – рання дорослість (18-25) (Б.Г. Ананьєв). Це надзвичайно значимий для розвитку особистості етап, підсумком якого є цілісність поведінки, внутрішня єдність, розуміння зв'язку внутрішніх та зовнішніх подій, узгодження з соціальними нормативами та груповими прагненнями.

В періодизації загального психічного розвитку, що запропонували В.І. Слободчик та Г.А. Цукерман, віковий період з 17 до 21 року визначається як критичний, та характеризується розривом ідеалу та реальності. Криза юнацтва розглядається ними як одна з «криз народження» - криза самості, яка пов'язана з входженням молодого людини в нове життя.

Крім психологічних протиріч, що ініціюють особистісний розвиток в юнацькому віці, можна виділити і ряд протиріч соціального та педагогічного характеру, в процесі вирішення яких відбувається

подальше становлення особистості, формування Я-концепції. Основним соціальним протиріччям можна рахувати протиріччя між сутністю нового соціального статусу особистості та пов'язаного з цим зростанням потреб (фізичних, економічних, духовних) та реальними умовами життя, що характеризуються лімітом часу, відсутністю економічних можливостей для задоволення цих потреб.

З іншої сторони, результатом змін в самосвідомості студентів та в їх соціальному статусі, являється зростаюче прагнення до самостійності, що проявляється в різних аспектах життя. Це прагнення нерідко наштовхується на нерозуміння старшого покоління (батьки, викладачі та ін.), і, в свою чергу, породжує протиріччя педагогічного характеру. В їх числі протиріччя дидактичні, що виникають в результаті того, що прагнення студентів до самостійності у відборі змісту, форм і методів навчання вступає в протиріччя з вимогами вищого навчального закладу, що готує спеціаліста певного профілю по заданим програмам. Іншою стороною цього протиріччя являється той факт, що велика кількість інформації, в тому числі і учбової, що поступає через різні канали, при відсутності її адекватної переробки (ліміт часу, відсутність життєвого досвіду, недостатня сформованість змістової сфери особистості і т. д.) часто приводить до поверхневих знань та мислення. Вивчення цього суміжного, але необхідного питання нашого дослідження дозволило нам виділити сутність педагогічних протиріч в контексті розвитку та ролі Я-концепції в учбовому процесі:

1.Репродуктивний рівень

Пасивно-споглядальна позиція студента

Негативна Я-концепція (невпевненість; неприйняття себе; емоційна нестабільність; неадекватна самооцінка та ін.)

2.Самоактуалізація

Активно-творча позиція студента

Позитивна Я-концепція (впевненість в собі; саморозуміння; емоційна стійкість; самоприйняття та ін.)

Факт поступлення в вуз чи професійний учбовий заклад тягне за собою зміну соціальної ролі молодого людини, її соціального оточення та життєвого укладу, що потребує від неї більшого, в порівнянні з попередніми періодами, напруження. Ріст напруження зв'язаний з тим, що перехід із системи середньої освіти до умов навчання у вузі вимагає від учнів зміни стереотипу навчальної діяльності, перебудови функціональних систем, що відповідальні за її виконання.

Так, В.Т. Лисовський і А.В. Дмитрієв виділили три типових риси студентства як соціальної групи: 1) усвідомлення соціального престижу положення студента, а вузу як засобу просування по службовій драбині; 2) інтенсивність навчання, як умова соціалізації і зміцнення зв'язку з іншими соціальними групами; 3) напружений пошук сенсу життя, прагнення до нових ідей та прогресивним перетворенням у суспільстві. [5] В дослідженні І. Е. Лилиенталь акцентується увага на проблемах, що виникають у студентів в зв'язку з зміною самостійності, яка в вузі значно вище, ніж в школі. По даним автора, високу стресогенність для студентів (як «двійчників»), так і «хорошистів») має екзаменаційна сесія, при цьому у перших переважають стреси, пов'язані з невдачами та несподіванками, то для других більш характерні стреси інтелектуального характеру. [6]

На думку В.В. Століна, головним новоутворенням цього віку являється формування особистої ідентичності як центрального психологічного процесу. Феноменальні прояви самосвідомості в цьому періоді – усвідомлення своєї індивідуальності, неповтор-

ності, мотивів своєї поведінки, інтимізація внутрішнього життя [7].

В якості важливого особистісного утворення М.І. Дьяченко та Л.А. Кандибович (1998) розглядають професійну готовність студента, що являється істотною передумовою ефективної діяльності після закінчення вузу. Як складне психологічне утворення воно включає в якості свого компоненту психологічну готовність, «що характеризує можливості студента вирішувати в умовах навчання завдання, що близькі до реальних умов професійної діяльності...» як особливий «настрій актуалізація і пристосування можливостей особистості для успішних дій в даній ситуації» [2].

На наш погляд, збереження свого «Я» можливо лише при наявності позитивної Я-концепції. Отже, позитивна Я-концепція являється важливим фактором професійної готовності студента.

Слід відмітити, що проміжне становище юнацького періоду визначають і деякі особливості його психіки. В юності ще гостро хвилюють проблеми підліткового періоду, - власна вікова специфіка, право на автономію від дорослих і т. д. Але соціальне та особистісне самовизначення передбачає не тільки автономію від дорослих, а також чітке орієнтування на визначення свого місця в дорослому світі. На відміну від підлітка, який в основному належить до світу дитинства (що би він сам про це не думав), та юнака, що займає проміжне положення між дитиною та дорослим, 19-23 – річна людина являється дорослою і в біологічному і в соціальному відношенні. В ній суспільство бачить відповідального суб'єкта суспільної та професійної діяльності і оцінює її результати по «дорослим» стандартам. Отже, диференційований, позитивний «образ-Я» можна розглядати як фактор особистого та професійного розвитку.

Розглядаючи генезис самосвідомості, І.С. Кон пише: «періодом виникнення свідомого «Я», як би поступово не формувались окремі його компоненти, здавна вважається підлітковий та юнацький вік» [4, с. 145]. Розвиток самосвідомості – центральний психічний процес перехідного віку. Цей вік називають «критичним періодом формування самосвідомості». Розвиток самосвідомості в юнацькому віці настільки яскраво та наочно, що його характеристика та оцінка значення для формування особистості в цей період практично єдина у дослідників різних напрямків.

На наш погляд, можна констатувати, що психологічні дослідження, що зачіпають проблеми становлення Я-концепції людини в процесі життєдіяльності, йдуть по декільком напрямкам. Перш за все, вивчають зміни в змісті Я-концепції та її компонентів – які якості усвідомлюються краще, як змінюються з віком рівень та критерії самооцінок, яке значення надається зовнішності, а яке розумовим та моральним якостям. Далі досліджується ступінь їх об'єктивності, прослідковується зміна структури образу Я в цілому – ступінь його диференційованості (когнітивної складності), внутрішньої послідовності (цільності), стійкості (стабільності в часі), суб'єктивної значимості, контрастності, а також рівень самоповаги.

Дані про стійкість образу Я не зовсім однозначні. В принципі вона, як і стійкість інших установок та ціннісних орієнтацій, з віком збільшується, самоописи в студентському віці менше залежать від випадкових, ситуативних обставин. що ж до контрастності, ступені чіткості образу Я, то тут також відбувається ріст: від дитинства до юності та від юності до зрілості людина ясніше усвідомлює свою індивідуальність, свої відмінності від оточуючих та надає

їм більше значення, так що образ Я стає однією з центральних установок особистості, з якою вона співвідносить свою поведінку. Однак із зміною змісту образу Я суттєво змінюється ступінь значущості окремих його компонентів, на яких особистість зосереджує увагу. В юності масштаб самооцінок помітно збільшується: «внутрішні» якості усвідомлюються пізніше «зовнішніх», зате старші надають їм більше значення. Підвищення ступеня усвідомленості своїх переживань нерідко супроводжуються також гіпертрофованою увагою до себе, егоцентризмом.

Дослідження показали, що на межі підліткового та юнацького віку в розвитку когнітивного компоненту Я-концепції відбуваються суттєві зміни, що характеризують перехід самоусвідомлення на новий більш високий рівень. Одним з результатів дослідження розвитку Я-концепції в юнацькому віці, проведеного Б.В. Кайгородовим, став висновок про те, що «вузол зв'язку процесів соціалізації та індивідуалізації» приходить на період 18-19 років, коли усвідомлення своїх здібностей дозволяє, з однієї сторони, вирішувати завдання на цілепокладання, а з іншої – виділити у себе здібності, які необхідні саме для досягнення життєвих цілей. Життєва ціль дозволяє актуалізувати розуміння себе, досягнути зміст свого існування в контексті поставленої цілі. На перше місце виходить процес індивідуалізації. Це характерно для студентів других та третіх курсів» [3, с. 120-121].

Підліток орієнтований, перш за все, на пошук відповіді – «який він серед інших, наскільки він схожий на інших», юнак – «який він в очах оточуючих, наскільки він відрізняється від інших і наскільки він схожий або близький до свого ідеалу». Підліток – це «особистість для інших», в той час як юнак – «особистість для себе».

Одним із важливих показників поведінкової складової Я-концепції служить динаміка рівня домагань під впливом успіху або неуспіху при виконанні завдань різної ступені складності. Рівень домагань породжується двома суперечливими тенденціями: з однієї сторони, підтримувати своє «Я», самооцінку на максимально високому рівні і, з другої, знижувати свої домагання, щоб уникнути невдачі і тим самим не завдати шкоди самооцінці. При переході в юнацькому віці відбувається зміна особливостей рівня домагань в сторону більшої особистої зрілості. Важливо відмітити, що вона йде в напрямку, як би оберненому тим змінам, які відбуваються в період самопізнання образу Я та відношення до себе. Якщо останні характеризуються, як було показано вище, все більшою цілісністю, інтегративністю, то відношення до результатів власної діяльності – диференційованістю, формуванням здатності визначати успішність або неуспішність в конкретній діяльності від оцінки себе.

Висновки. Підводячи підсумок, можна відмітити, що незалежно від того, що існують різні погляди на появу та розвиток Я-концепції, дослідники самих різних шкіл та напрямків згодні в одному – розвиток самосвідомості в юнацькому віці настільки яскравий та наочний, що не викликає сумнівів в значенні для формування особистості та по можливості розвитку позитивної Я-концепції.

Я-концепція є важливим фактором особистісного самовизначення та професійного становлення студента. Для розвитку позитивної Я-концепції особистості студента необхідно подолати внутрішньо-особистісних протиріч між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», підвищення стійкості до деструктивних впливів, прагнення до актуалізації внутрішнього потенціалу.

Позитивна Я-концепція розглядається як позитивне ставлення до себе, самоповага, прийняття себе, відчуття власної цінності у всіх аспектах – фізичному, соціальному, розумовому, емоційному. Я-концепція являється динамічною системою уявлень людини про саму себе, яке складається з наступних аспектів: 1) когнітивний (Я-розуміння); 2) емоційно-оцінний (Я-відношення); 3) поведінковий (Я-поведінка).

Перспективи подальшого дослідження ми вба-

чаємо у експериментальному вивченні психологічних особливостей формування позитивної Я-концепції у молоді. Адже, виховання самодостатньої молоді, яка прагне до саморозвитку, до мотивації успіху запорука розвитку успішних в майбутньому дорослих людей. Саме тому, необхідно застосовувати спеціально розроблену корекційно-розвивальну програму, завдяки якій студенти отримають необхідні знання, вміння й навички для власного самовдосконалення та розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы. Учебное пособие для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1998. – 383 с.
3. Кайгородов Б. В. Структурно - динамические характеристики самопонимания в характеристике и развитии Я-концепции в юношеском возрасте / Б. В. Кайгородов // Мир психологии. - 2012. - №2. - С.117-126.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989. - 254 с.
5. Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1974. - 184 с.
6. Лилиенталь И. Е. Психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза / И. Е. Лилиенталь. - Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Ставрополь, 2000. - 178 с.
7. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 284 с.
8. Шпрингер Э. Психология юношеского возраста. / Э. Шпрингер // Педология юности. 1931.

ВЯЧАЛО ВАСИЛИНА

студентка 2 курсу магістратури, денне відділення

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: доктор психологічних наук, доцент

Михайлишин Уляна Богданівна

ФОРМИ ТА ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті розглядається форми та причини виникнення агресивної поведінки в юнацькому віці, проаналізовано її наслідки. Обґрунтовано напрямки та шляхи подолання агресивної поведінки в юнацькому віці. Виявлено, що як дитина підліткового, так дитина юнацького віку прагне уваги, розуміння, довіри дорослих. Вона намагається грати певну соціальну роль не лише серед однолітків, а й серед дорослих, тобто проявляє соціальну активність.

Ключові слова: агресія, юнацький вік, поведінка, особистість, діяльність, навчальний заклад, держава.

TYPES AND REASONS OF APPEARING OF AGGRESSION IN JUVENILE AGE

This article reviews types and reasons of appearing of aggression in juvenile age and analyzes its effects. It justifies best ways to overcome aggressive behavior in juvenile age. It is found, the teenager same as young man seek for attention, understanding and trust of adults. It tries to play some social role both with peers and adults, so evince social activity.

Keywords: aggression, juvenile age, behavior, personality, activity, school, state.

Актуальність теми. Сучасний юнак живе в світі, складному за своїм змістом і тенденціями соціалізації. Це пов'язано, по-перше, з темпом і ритмом техніко-технологічних перетворень, що пред'являють до людей, що ростуть, нові вимоги. По-друге, з насиченим характером інформації, яка створює масу "шумів", що значно впливають на юнаків, у яких ще не вироблено чіткої життєвої позиції. По-третє, з екологічними і економічними кризами, що уразили наше суспільство, що викликає у дітей відчуття безнадійності і роздратування. При цьому у молодих людей розвивається відчуття протесту, часто неусвідомленого, і разом з тим росте їх індивідуалізація, яка при втраті загально-соціальної зацікавленості веде до егоїзму. Юнацька група більше за інші вікові групи страждають від нестабільності соціальної, економічної і моральної обстановки в країні, втрати-

вши сьогодні необхідну орієнтацію в цінностях і ідеалах, - старі зруйновані, нові не створені, це і є головною причиною до вироблення агресивної поведінки в майбутньому.

У процесі дослідження теми нами з'ясовано, що у соціально-філософській та психологічній літературі форми та причин виникнення агресивної поведінки у юнацькому віці розглядається в дослідженнях Г. Айзенка, А. Бандури, А. Басса, Л. Берковіца, Р. Берона, Д. Бірна, Т. Гобса, Дж. Долларда, Б. Крейха, К. Лоренца, С. Мілграма, Н. Міллера, А. Налчаджяна, Д. Річардсона, А. Тойнба, Г. Точа, З. Фрейда, Е. Фромма, Л. Х'юсманна, Р. Чалдіна, О. Дроздова, О. Запужляка, Л. Іванова, А. Мелояна, А. Реана, Л. Семенюка, А. Стаценка, С. Тополова, С. Третьякова, І. Фурманова, О. Хреннікова, С. Шебанова та ряд інших вчених.

Метою даної статті є аналіз основних причин

виникнення агресивної поведінки у юнацькому віці.

Основна частина. Зростання напруженості у сучасному суспільстві обумовлює збільшення різноманітних конфліктів та гострого протікання вікових криз. З кожним роком зростає число неповнолітніх з девіантною поведінкою, що виявляється в асоціальних діях (алкоголізм, наркоманія, порушення громадського порядку, хуліганство, вандалізм та ін.). В крайніх формах почали виявлятися жорстокість і агресивність. Юнацький вік - складний час і для дітей, і для батьків. І не відомо ще, кому важче. Батьки не знають, як поводитися з дітьми, що подорослішали: забороняти чи дозволяти, а вчорашні діти намагаються самостверджуватися будь-якими способами. Цей період не даремно вважається найбільш конфліктним, відбувається переоцінка цінностей, усвідомлення себе як особи, формуються власні погляди на життя. Перехідний період у хлопчиків і дівчаток проходить по-різному, з певними відмінностями, а поєднує їх те, що вони борються за свою свободу з відчаєм юнацького максималізму: скандалями, сигаретами, алкоголем, втечею з дому, агресивною поведінкою. І хлопчики і дівчатка в своїх асоціальних діях самостверджуються, при цьому їхній емоційний стан, тип, рівень агресії повністю відрізняються. Насправді, юнакам потрібна не стільки сама свобода, скільки визнання права самому приймати рішення. Юнак, що переживає один з найскладніших і гостріших вікових криз, більшою мірою притаманний внутрішньоособистісний конфлікт, до якого призводять непорозуміння з самим собою, самопізнання, самоствердження і самореалізація [4, с.36].

Сутність юнацького конфлікту в психологічній літературі трактується неоднозначно: з одного боку, конфліктність виводиться з процесу становлення самопізнання й розвитку рефлексії підлітка, що забезпечує усвідомлення ним внутрішніх суперечностей і визначає виникнення конфлікту. У той же час відзначається, що юнаки частіше не усвідомлюють причин і змісту власних несумісних мотивів, бажань, вчинків і переживають скоріше не сам конфлікт, а його наслідки – порушення стосунків з оточуючими, агресивні або депресивні стани і т. п. Внутрішній конфлікт є показником розвитку духовності особистості юнака, його зрілості як здатності усвідомити й осмислити власний внутрішній світ, складні життєві ситуації і стосунки з оточуючими. У цьому контексті описані моральні конфлікти юнаків (О.А. Донченко, Т.М. Титаренко), конфлікти “Я-концепції” і самооцінки (Н.Н. Толстих, Л.І. Божович). Тут вихідними положеннями в аналізі є такі: 1) внутрішньоособистісний конфлікт завжди стосується моральної сфери юності, ставить його перед вибором цінностей; 2) це завжди конфлікт ставлення до себе або до інших; 3) він має ціннісне значення і відіграє роль “стрибка” у розвитку духовності особистості. Відзначаються різноманітні умови виникнення внутрішнього конфлікту та переживання, яке його супроводжує: зовнішні умови (задоволення глибоких активних мотивів і ставлень особистості стає неможливим або знаходиться під загрозою); внутрішні умови (наявність суттєвих протиріч між різними сторонами особистості; усвідомлення особистістю суб’єктивної невирішеності ситуації, коли людині здається, що вона не зможе пережити ситуацію вибору та емоційно занурюється в неї тощо); власне особистісні умови (складний внутрішній світ та актуалізація цієї складності; складна ієрархія потреб і мотивів; високий рівень розвитку відчуттів і цінностей; підвищена схильність особистості до самоаналізу та рефлексії). Юнакові притаманний внутрішній критичний конфліктний

стан, який характеризується тим, що конфлікт усвідомлюється, є предметом його сильного переживання й викликає деструктивну психічну напруженість, дисгармонію його “Я-концепції”. Критичний стан виникає, на думку вчених, коли юнак не знаходить можливості вийти з конфліктної ситуації, не знаходить рішення шляхом компромісу між протилежними тенденціями, тобто коли свідомість капітулює перед суб’єктивно нерозв’язаним протиріччям [6, с.8].

Розглядаючи питання гендерних відмінностей у ставленні до агресії Р.Берон і Д. Річардсон, посилаючись на ряд авторів, стверджують, що жінки, на відміну від чоловіків, рахують схильність до домінування у свого можливого чоловіка вельми привабливою рисою. Чоловіки після агресивної поведінки, як правило, у меншій мірі відчують провину і тривогу. Жінки ж, навпаки, стурбовані тим, чим агресія може обернутися для них самих. Проявивши агресію, вони швидше реагуватимуть на неї відчуттям провини і страху, відзначає Х. Хекхаузен. Так, юна дівчина, накричавши на свою подругу, після цього може плакати разом з нею. Жінки розглядають агресію, як вираження емоційної напруги у стані гніву. Чоловіки ж відносяться до агресії, як до інструменту, вважаючи її моделлю поведінки, до якої прибігають для здобуття соціальної і матеріальної винагороди. Таким чином, соціальний чинник, а саме гендерні стереотипи та гендерні ролі, заохочують у чоловіків прояв агресії в прямій відкритій формі, тоді як агресивність у жінок не вітається. Чоловіків інколи підштовхують до агресії оточуючі, ставлячи під сумнів їх суспільне положення або самоповагу. Жінки навпаки випробовують збентеження, якщо доводиться проявляти агресію на людях. Чоловіки віддають перевагу ролям, в яких потрібний прояв агресії (у військовій або спортивній галузях) тоді як для більшості жінок агресивність абсолютно недоречна (наприклад, мати, секретарка, вчителька) [5, с.237].

У багатьох в юнацькому віці спостерігається прагнення до боротьби один з одним. Так наприклад Л. Бендер, розглядає агресію як тенденцію наближення до об’єкта чи віддалення від нього, а Ф. Аллан описує її як внутрішню силу, що дає людині можливість протистояти зовнішнім силам. Аналіз теоретико-методологічних джерел з проблеми дослідження показав, що існує декілька типів класифікацій агресивної поведінки. Деякі дослідники агресивної поведінки, вважають за основу рахувати психофізіологічні відмінності юнаків, інші – психосоціальний розвиток. Так, В.К. Андрієнко, Ю.В. Гербеєв, Г.А. Невський розрізняють важких підлітків: з педагогічною занедбаністю, з соціальною занедбаністю (етично зіпсованих) [1, с.85].

З’ясовано, що більшість дослідників агресії відокремлюють її різні типи і форми, серед яких вирізняють вербальну й фізичну агресію, пряму – непряму, активну – пасивну, ворожість та ін. У їх поведінці переважають непряма і вербальна агресія. Необхідно зазначити, що юнацький вік - один з найбільш складних періодів розвитку людини і багато в чому визначає все подальше життя індивідуума. Саме в підлітковому віці відбувається формування характеру та інших основ особистості. Необхідно враховувати властиве прагнення юнаків вивільнятися з-під опіки і контролю рідних, вчителів. Нерідко це прагнення приводить і до заперечення духовних цінностей, і стандартів життя взагалі старшого покоління. З іншого боку, все більш очевидним стають і дефекти у виховній роботі з підлітками та юнаками. Особливо значущими в цьому відношенні є неправильні взаємостосунки в сім’ї, зразками для наслідування в

агресивній поведінці дуже часто є самі батьки. Дитина, що неодноразово піддавалася покаранням, кінець кінцем сама стає агресивною [7, с.13].

Таким чином, негативний мікроклімат, що має місце, в багатьох сім'ях обумовлено виникненням відчуженості, грубості, неприязні певної частини юнаків, прагненням робити все на зло, всупереч волі тих, що оточують, це створює об'єктивні передумови для прояву демонстративної непокорі, агресивності. Інтенсивний розвиток самосвідомості і самокритичності призводить до того, що дитина в юнацькому віці виявляє суперечності не тільки в навколишньому світі, але і власному уявленні про себе. Поєднання несприятливих біологічних, психологічних, сімейних і інших соціально-психологічних чинників спотворює весь спосіб життя юнаків. Характерним для них стає порушення емоційних відносин з навколишніми людьми. Необхідно відмітити, що юнаки попадають під сильний вплив своєї групи, що нерідко формує асоціальну шкалу життєвих цінностей [2, с.5].

Компанії однолітків, що стихійно складаються, об'єднують юних людей, близьких по рівню розвитку. Група закріплює і навіть культивує девіантні цінності і способи поведінки, робить сильний вплив на особистісний розвиток підлітків, стаючи регулятором їх поведінки. Відчуття дистанції, що втрачається підлітками, відчуття допустимого і неприпустимого приводить до непередбачуваних подій.

Висновки. У ряді досліджень доведено, що коріння агресивності і підвищеної тривожності походить з раннього дитинства, закріплюючись або за-

гладжуючись в пізнішому віці. Виходячи з того, що розвиток дитини здійснюється в діяльності, а юнак прагне до самоствердження себе, своєї позиції, як дорослий, то необхідно забезпечити включення його в таку діяльність, яка лежить у сфері інтересів дорослих, але в той же час створює можливості юнаку реалізувати і затвердити себе на рівні дорослих. Агресивні дії дуже різноманітні за формою і за ступенем заподіяної шкоди. Так, багато злочинів розглядаються як прояв агресії: зазіхання на благополуччя і життя людини, наприклад. У той же час агресивна поведінка нерідко виражається в грубих, образливих, глузлих або уїдлих словах. У числі різноманітних, взаємозв'язаних чинників, що обумовлюють прояв поведінки, що відхиляється, можна виділити такі, як: індивідуальний чинник, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки, які утрудняють соціальну адаптацію індивіда; психолого-педагогічний чинник, що виявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання; соціально-психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього з своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в навчально-виховному колективі [3, с.107].

Отже, наведені класифікації форм прояву агресивності у юнацькому віці ґрунтуються на комплексі властивостей особистості, типових для певної групи юнаків. Аналіз причин відхилень в особистісному розвитку і поведінці дозволяє конкретніше розглянути прийоми виховної роботи з метою корекції агресивної поведінки у юнацькому віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. № 2121 "Педагогика и методика начального обучения" / М.В. Матюхин, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Пронина и др. Под ред. М.В. Гамезо и др. - М.: Просвещение 2009. - 256 с.
2. Коробка Л.М. Психологічна підтримка саморозвитку особистості на основі ідей педагогіки не насилля / Л.М. Коробка // Профілактика будь-яких форм насильства щодо дітей та підлітків. Матеріали обласної науково-практичної конференції. - Суми, 2014. - С. 5-7.
3. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших учебных заведений: В 3 кн. Кн.3: ПД (полное) Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 3е изд. / Р.С. Немов. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 2015. - 632 с.
4. Практические задания по психологии. Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под редакцией профессора А.В.Петровского. - М.: Просвещение, 2014. - 167 с.
5. Педагогічна бібліотека. Вікова психологія / За заг. ред. Г.С.Костюка. - К.: Наукова думка, 2012. - 268 с.
6. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка і становлення особистості / Т.І.Сущенко // Позашкільна освіта та виховання. - 2013. - №1. - С. 14-18.
7. Сидоренко І.В. Психолого-педагогічне вивчення особистості у навчально-виховному процесі / І.В. Сидоренко // Актуальні проблеми діяльності психологічної служби системи освіти: Матер. всеукр. наук.-практ. конф. - Суми: Нота Бене, 2015. - С. 13-15.

ГЛУХАНИЧ ВІКТОРІЯ

студентка 2 курсу, денне відділення

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: доктор психологічних наук, доцент

Михайлишин Уляна Богданівна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглядається суть поняття «емоційний інтелект», його структура, характеристика високого та низького EQ. Здійснюється аналіз теоретичних концепцій та моделей емоційного інтелекту. Показано, що у сучасних дослідженнях існує дві моделі емоційного інтелекту: 1) модель здібностей, в якій подана ідея про перетин пізнання і емоцій; 2) змішана модель (поєднання інтелектуальних, емоційних і особистісних властивостей людини).

Ключові слова: емоційний інтелект, емоції, соціальний інтелект, міжособистісний інтелект, моделі емоційного інтелекту, емоційне регулювання.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE RESEARCH OF THE EMOTIONAL INTELLECT IN SCIENTIFIC LITERATURE

The article highlights the essence of the concept "emotional intellect", its structure and gives characteristics of the high and low EQ. The analysis of theoretical concepts and models of emotional intelligence. It is shown that in modern research, there are two models of emotional intelligence: 1) capacity model, which presents the idea of the intersection of cognition and emotion; 2) mixed model (a combination of intellectual, emotional, and personality traits).

Keywords: emotional intelligence, emotions, social intelligence, interpersonal intelligence, emotional intelligence model, emotional regulation.

Актуальність теми. Термін "емоційний інтелект" віднедавна широко застосовують як у науковій, так і в науково-популярній літературі. В загальному його визначають як здатність до пізнання, розуміння та управління емоціями, як власними, так і інших людей. Це поняття часто пов'язують із успіхом як в особистому житті, так і в бізнесі. Деякі дослідники вважають його панацеєю від усіх проблем пов'язаних із емоційною сферою, інші вважають, що такого поняття взагалі не існує, адже розпізнавання і розуміння емоцій не можна назвати інтелектом. Тому дослідження емоційного інтелекту є актуальним, оскільки необхідно заповнити «білі плями» як в концептуальному полі, так і в області прикладних досліджень.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз проблеми дослідження емоційного інтелекту в науковій літературі.

Основна частина. Передумовою виникнення концепції емоційного інтелекту вважають роботи американського психолога Г. Гарднера, який висунув думку про множинність форм прояву інтелекту. До них належать такі: вербальний, просторовий, кінестетичний, логіко-математичний, музичний, внутрішньоособистісний (спрямований на власні емоції) та міжособистісний (спрямований на емоції інших людей) [6, с. 282]. Те, що Гарднер визначив як міжособистісний інтелект, іншими дослідниками, зокрема Е. Торндайком і Р. Стернбергом, було названо соціальним інтелектом і пов'язувалось із сферою людських взаємин, міжособистісних стосунків, спілкування.

У 1990 році Дж. Майєр і П. Саловей запропонували свою модель емоційного інтелекту, опублікувавши статтю на цю тему. Автори визначають емоційний інтелект як форму соціального інтелекту, що включає здатність відображати власні і чужі емоції і почуття, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для регуляції людського мислення та дій [3, с. 9].

Широкого розповсюдження термін «емоційний інтелект» набув після праці американського психолога Д. Гоулмана "Emotional Intelligence", яка вийшла в США у 1995 році. На його думку емоційний інтелект сприяє особистісному зростанню, ефективності професійної діяльності та кар'єрі людини [6, с. 238].

Р. Бар-Он розглядає емоційний інтелект як сукупність не когнітивних знань, умінь та навичок, які впливають на можливість успішно справлятися з вимогами навколишнього соціального середовища. Автор розглядає емоційно здібну людину як ту, що має високий адаптаційний потенціал, який виражається у стресовій толерантності та контролі імпульсивності, управління стресом через здатність розв'язання проблем, гнучкість підходів до пошуку оптимального рішення з опорою на відчуття реальності [3, с. 13].

Носенко Е.Л. та Коврига Н. В. пропонують визначити емоційний інтелект як важливу інтегральну

характеристику особистості, яка реалізується в її здібностях розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних відносинах, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній когнітивній пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню чи загрожують досягненню індивідуального успіху [4, с. 36].

У вітчизняній психологічній науці поняття емоційний інтелект було уперше використано Г.Г. Гарськовою, яка зазначила, що емоції відображають ставлення людини до різних сфер життя і самої себе, а інтелект служить для розуміння цього, отже емоції можуть бути об'єктом інтелектуальних операцій, які здійснюються у формі вербалізації емоцій, заснованій на їх усвідомленні та диференціації. Таким чином, емоційний інтелект (за Г. Гарськовою) – це здатність розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу [3, с. 13].

У сучасних роботах представлено дві моделі емоційного інтелекту: 1) модель здібностей, в якій подана ідея про перетин пізнання і емоцій; 2) змішана модель (поєднання інтелектуальних, емоційних і особистісних властивостей людини).

Модель здібностей. Так, наприклад, Дж. Майєр та П. Саловей виділили чотири компоненти емоційного інтелекту:

1) ідентифікація емоцій – здатність помічати наявність емоцій, ідентифікувати їх, адекватно виражати та розрізняти справжні переживання та їх імітацію;

2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення та інтелектуальної діяльності, спрямування уваги на важливі події, уміння стимулювати переживання, що сприяють вирішенню завдань;

3) розуміння емоцій – здатність розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками і поведінкою; можливість усвідомити цінність емоцій; причини виникнення емоційних переживань;

4) управління емоціями – здатність до їх контролю, зниження прояву та інтенсивності негативних емоцій, уміння стимулювати прояв позитивних емоційних переживань.

Кожний виділений компонент вміщує в себе когнітивні здібності, спрямовані не тільки на розуміння власної емоційної сфери, але й на розуміння емоцій інших людей.

Змішана модель, де емоційний інтелект розглядається як сукупність розумових і особистісних якостей. Так, американський психолог Р. Бар-Он виділив п'ять компонентів емоційного інтелекту, кожен з яких містить певні особистісні якості:

1. Самопізнання – усвідомлення своїх емоцій, упевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність.

2. Навички міжособистісного спілкування – емпатія, соціальна відповідальність, взаєморозуміння.

3. Адаптаційні здібності – вміння вирішувати проблеми, реально оцінювати ситуацію, пристосовуватися до нових умов.

4. Управління стресовими ситуаціями – стресостійкість, контроль за імпульсивними спалахами.

5. Домінування позитивного настрою – відчуття щастя, оптимізм [5, с. 64].

В структуру емоційного інтелекту, що виступає як сукупність емоційно-когнітивних і соціальних здатностей, І.М. Андрєєва включає чотири основних компонента:

1. Розпізнавання власних емоцій включає здатність адекватно описувати, виражати, ідентифікувати емоції та відчувати їх без слів. Розпізнавання емоцій сприяє більш ефективному спілкуванню, оскільки дозволяє адекватно описувати, переробляти і виражати емоції.

2. Володіння своїми емоціями пов'язане з проблемою самоконтролю. Це здатність контролювати власні емоції, виокремлювати їх як окремий об'єкт, оприлюднювати, адекватно оцінювати, контролювати емоційну експресію (стриманість). Адекватна емоційна експресія є важливим фактором підтримки фізичного і психічного здоров'я.

3. Розуміння емоцій інших передбачає: здатність реєструвати у свідомості емоційні процеси, прояв достатньо виокремленого емоційного процесу, здатність виразити словами емоційний стан іншого, передбачити силу емоцій, тривалість, наслідки, здатність включати емоції у культурний досвід, здатність до емпатії.

4. Самомотивація. Емоції мотивують людей до певних дій. Емоція – це засіб, за допомогою якого взаємодіють тіло і розум, вони постійно змінюються і знаходяться в русі. І.М. Андрєєва передбачає в структурі емоційного інтелекту наявність емоцій, які мотивують когнітивну діяльність, пов'язану з емоційною сферою, точніше з розпізнаванням, вираженням, розумінням і засвоєнням емоцій [3, с. 17].

Д.В. Люсіним уточнено складові емоційного інтелекту, які характеризують здатності до розуміння і управління емоціями. Так, у теорії Д.В. Люсіна, здатність до розуміння емоцій означає, що людина: може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або у іншої людини; може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина і знайти для неї словесне вираження; розуміє причини, що викликали цю емоцію і наслідки, до яких вона приведе. Здатність до управління емоціями означає, що людина може: контролювати інтенсивність емоцій, передусім приглушати надмірно сильні емоції; контролювати зовнішнє вираження емоцій; при необхідності довільно викликати ту або іншу емоцію. Здатність до розуміння і здатність до управління емоціями може бути і на власні емоції, і на емоції інших людей. Таким чином, можна говорити про внутрішньоособистісний і міжособистісний емоційний інтелект (ВЕІ і МОІ, відповідно). Ці два варіанти припускають актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок, але мають бути пов'язані один з одним. Вказані погляди стали підґрунтям для розробки Д.В. Люсіним опитувальника емоційного інтелекту «ЕмІн» [3, с. 16].

До функцій емоційного інтелекту можна віднести:

1) інтерпретативну – дозволяє людині продуктивно здійснювати розшифровування емоційної інформації (емоційні вирази обличчя, інтонація тощо), що сприятиме накопиченню та систематизації знань, формуванню власного емоційного досвіду;

2) регулятивну – сприяє стану емоційної ком-

фортності та забезпечує адекватність зовнішнього вираження емоцій людини;

3) адаптивну та стресозахисну – полягають в актуалізації та стимулюванні психічних резервів людини в ускладнених життєвих ситуаціях;

4) активізуючу – забезпечує гнучку спроможність до конгруентності в спілкуванні. [2, с. 87].

Рівневий підхід до емоційного інтелекту пропонує Н.В. Коврига. Вона характеризує низький рівень емоційного інтелекту здійсненням емоційного реагування за механізмом умовного рефлексу, при цьому емоційне реагування ініціюється на сенсорно-перцептивному рівні, активність здійснюється з переважанням зовнішніх компонентів над внутрішніми, на низькому рівні її усвідомлення, при низькому виявленні самоконтролю, з високою ситуативною зумовленістю, з вибором поведінки з досить широкого поля можливостей у високій залежності від ситуації, з низьким виявленням контролю (мотивація – зовнішня).

Середній рівень емоційного виявляється у здійсненні зовнішньої активності довільно, на підставі уявлень, із застосуванням певних волевових зусиль, що відповідним чином відбиватиметься у свідомості на рівні емоційних переживань. Цьому рівню властиве переважання внутрішнього над зовнішнім, високий рівень виявлення самоконтролю, поєднання у копінгових стратегіях концентрації на задачі та емоційного реагування, позитивне ставлення до себе, високий рівень самооцінки.

Найвищий рівень сформованості емоційного інтелекту відповідає найвищому рівню розвитку внутрішнього світу людини і базується на наявності у суб'єкта відповідних настанов щодо можливих для нього особисто альтернатив поведінки у конкретних ситуаціях життєдіяльності. Ці настанови відбивають індивідуальну систему цінностей суб'єкта, яка чітко усвідомлена ним. Такий етап розвитку емоційного інтелекту, на думку автора, характеризується гармонійним співвіднесенням внутрішнього і зовнішнього, бо людина відчуває себе звільненою від безпосередніх ситуаційних вимог. Мотивування такої поведінки здійснюється суб'єктом не ззовні, а із середини. Достатній рівень самоконтролю має інтернальний локус і людина у зовнішній поведінці виявляє досить помітний рівень сензитивності до можливих емоціогенних подразників та інтенсивності реагування на них, бо поведінка дійсно носить розумний, в плані її організації, характер. Найвищий рівень емоційного інтелекту характеризується високою самооцінкою у всіх аспектах її виявлення, досить високим рівнем психологічного благополуччя. Особистість з високим рівнем емоційного інтелекту незалежна від ситуації у виборі копінг-стратегій [1, с. 66].

Для визначення рівня емоційного інтелекту розроблено низку методик, найпопулярнішими серед яких є:

1) багатофакторна шкала емоційного інтелекту MEIS, яка була розроблена у 1999 році Дж. Майером, П. Саловеем і Д. Карузо. Методика являє собою тест, спрямований на вимір емоційного інтелекту в рамках концепції, запропонованої авторами. Тест складається з 8 секцій, з яких 2 представлені невербальним матеріалом, а 6 – вербальним.

2) тест емоційного інтелекту Н. Холла. Методика призначена для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентується в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі прийнятих рішень. Вона включає 5 шкал: емоційна обізнаність, керування своїми емоціями, самомотивація, емпатія, керування емоціями інших.

3) тест (опитувальник) емоційного інтелекту

Люсіна Д. В. – психодіагностична методика, заснована на самозвітті, призначена для вимірювання емоційного інтелекту (EQ) відповідно до теоретичних уявлень автора.

4) анкета EQ-і для визначення коефіцієнта емоційності Р. Бар-Она. Вона визначає п'ять основних компонентів емоційного інтелекту: внутрішньо особистісний (самоповага), міжособистісний (співчуття, відповідальність), пристосування (здатність адаптувати свої емоції до нових умов), управління стресом (толерантність до стресу) і загальне самопочуття, настрої (рівень оптимізму).

З огляду на цю інформацію постає питання можливості розвитку емоційного інтелекту. Учені не дійшли згоди в питанні, чи можна розвивати емоційний інтелект. Одні вчені (Дж. Майєр, П. Саловей) вважають, що емоційний інтелект розвивати неможливо, оскільки це відносно стійка властивість людини. Інші вважають (Д. Гоулман), що емоційний інтелект можна розвивати у будь-якому віці, починаючи з дитинства, та вдосконалювати у дорослому віці. [5, с. 65]. Вчена Гарскова Г. Г. зазначає, що емоційний інтелект можна і потрібно розвивати.

Суперечним є питання про оптимальний період розвитку емоційного інтелекту. Існує думка, що сензитивним періодом для розвитку є дитинство. Проте нервові шляхи мозку продовжують розвиватися до середини людського життя, що відкриває можливість емоційного розвитку, який проявляється у збільшенні здібностей свідомого регулювання емоцій.

Розвиток емоційного інтелекту розглядається в двох аспектах: у плані вивчення онтогенетичних змін у здібностях до розуміння і управління емоціями та в контексті ціленаправленого впливу на розвиток окремих сторін емоційного інтелекту. До найбільш перспективних сфер розвитку здібностей емоційного інтелекту відносяться сфери освіти, психології організацій, сучасних інформаційних систем, клінічної психології. [5, с. 64].

Тому, якщо емоційний інтелект можна розвивати, то доцільним було б впровадити в школах психолого-педагогічні технології цілеспрямованого формування емоційної компетентності як учнів, так і їх вчителів і батьків. Адже як зазначає І.М. Андреева, розвиток емоційного інтелекту може розглядатися як фактор підвищення психологічної культури суспільства в цілому [1, с. 85].

Висновки. Отже, в науковій літературі існують різноманітні підходи до визначення емоційного інтелекту, і більшість сходяться на тому, що це здатність людини до пізнання, розуміння та управління емоціями, як власними, так і інших людей. Проте недостатньою є теоретична обґрунтованість механізмів функціонування емоційного інтелекту та можливості його розвитку, що є перспективою подальших досліджень. Адже високий рівень емоційного інтелекту є передумовою гармонійного розвитку особистості та успішної самореалізації. Тому доцільною є розробка способів, методик та технологій підвищення емоційного інтелекту, та впровадження їх в систему освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Костюк А. В. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку / А. В. Костюк // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2014. - № 2. – С. 85-89
3. Кузнєцов М.А. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту / М. А. Кузнєцов, Н. Ю. Діомідова. – Харків: «Діса плюс», 2017. – 189 с.
4. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. –К.: Вища освіта, 2003. –159 с.
5. Попова Т. С. Теоретичні засади дослідження емоційного інтелекту / Т. С. Попова, І. І. Горват-Янушевська // Наукові праці. Соціологія. – 2014. – № 232. – С. 63-66
6. Шпак М.М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень / Марія Мирославівна Шпак // Психологія особистості. – 2011. –№ 1 (2). – С. 282-288

ГРИЦЮК ХРИСТИНА

студентка 2 курсу магістратури, денне відділення

Спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук

Січка Вікторія Іванівна

МОТИВАЦІЯ – ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ

У статті проаналізований феномен мотивації як визначальний критерій при визначенні рівню готовності дошкільника до навчання в шкільному закладі. Визначено провідну роль, яка є невід'ємним компонентом, що стосується успішності в навчанні та адаптації в новому соціальному середовищі. Проаналізовано ряд психологічних, педагогічних та соціальних досліджень з метою ширше розкрити проблематику даного питання. Виокремлено характерні особливості розвитку старших дошкільників та компоненти психологічної готовності до школи.

Охарактеризовано особливості мотиваційної структури, яка включає в себе 6 основних мотивів, а саме ігровий мотив, навчальний мотив, соціальний мотив, мотив оцінки, позиційний мотив та зовнішній мотив відносно школи та навчального процесу в ній. Кожний мотив грає визначну роль у готовності дитини до школи, тому у даній роботі наведена коротка характеристика та описана важливість кожного мотиву у становленні особистості майбутнього школяра.

Також, розкрито важливість значення уявлення дитини про школу та про навчальний процес загалом. Розкрито процес сюжетно-рольових ігор. Зроблено акцент на взаємодії інституту родини дошкільника та дошкільного навчального закладу.

В даній статті надано поради для близького оточення дитини з метою формування учбово-навчальної мотивації у дошкільників, корекції страхів перед школою, успішної адаптації в новому соціальному середовищі та прийняття на себе нової соціальної ролі.

Ключові слова: готовність до школи, мотивація, мотив, «внутрішня позиція школяра».

MOTIVATION - AS THE MAIN COMPONENT OF READINESS FOR SCHOOL

(The article analyzes the phenomenon of motivation as a defining criterion in determining the level of readiness of a preschooler for studying at a school. A leading role is identified which is an integral part of success in learning and adaptation in the new social environment. A number of psychological, pedagogical and social studies have been analyzed in order to broaden this question. The characteristic features of the development of senior preschool children and components of psychological readiness for the school are singled out. The features of the motivational structure, which includes 6 basis of motives, namely the game motive, the educational motive, the social motive, the motive of assessment, the positional motive and the external motive about school and the educational process in it, are characterized. Each motive plays a prominent role in the readiness of the child to school, so this work gives a brief description about the importance of each motive in shaping the personality of the future student. The significance of the imagination of the child about the school and about the educational process in general is also revealed. The process of story-role games is revealed. The emphasis is placed on the interaction between the preschooler's family and the preschool educational institution. This article provides tips for a child's close environment in order to formulate learning motivation in preschoolers, correcting fears before school, successfully adapting in a new social environment and taking on a new social role.)

Key words: readiness for school, motivation, motive, "internal position of a schoolboy".

Основним завданням сучасної системи освіти є успішний та пропорційний розвиток дитини відповідно до розвитку вікових особливостей пізнавальної сфери.

В 21 столітті, епоху прогресивного розвитку технологій, актуальності набуває проблема розвитку дітей, включаючи проблему їх готовності до нового етапу життя – навчання в школі. Поняття готовності дитини до школи багатоаспектне, воно включає в себе фізіологічну, психологічну (соціальну, особистісну, інтелектуальну) та педагогічну зрілість дитини.

Актуальність теми, визначається тим, що мотиваційна готовність дитини до школи включає в себе розвинену потребу дитини в знаннях, уміннях, а також прагнення до їх удосконалення. Саме тому, є важливим на ранніх етапах визначити відсутність мотивації до навчання у дошкільника, попередити розвиток ігрових мотивів замість пізнавальних та своєчасно коригувати їх.

Саме формування мотиваційної готовності є дуже важливою умовою для подальшого успішного навчання та безболісної адаптації дитини до умов школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему готовності дитини до школи розглядали у своїх працях такі науковці, як Л. І. Божович, Л. А. Венгер, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Н. О. Головань та ін. Особливе місце ця проблема займає у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. Радянські психологи зробили вагомий вклад в розвиток тематики мотиваційної готовності дошкільника, проте зі зміною системи рівня освіти, виникла потреба в нових дослідженнях цієї проблематики.

Саме тому, в 2008 році була випущена стаття «Психологічна готовність до школи сучасного дошкільника» за редакцією А. Жукової, В. Мальцевої, О. Зданевича. У даній роботі психологи притримувалися позиції, що саме вплив дорослих є визначальним у формуванні мотивів дошкільників. Наприкінці дошкільного періоду у дитини з'являються елементарні обов'язки, змінюється її життя, зміст і форми

спілкування з людьми, що породжує нові потреби, інтереси й наміри. Від спільної з дорослими діяльності діти переходять до самостійного виконання їх вказівок. Водночас зростає інтерес, прагнення долучитися до діяльності, взаємин дорослих. Дитина, ніби, переймає на себе основні мотиви дорослих, виідаючи їх за свої.

Питанням готовності дітей до школи займався також Іщенко І.В.. У своїй роботі «Логіко-математичний розвиток дітей 6-7 років» [3, с.144], він зазначає, що перш за все, головною є мотиваційна готовність дошкільника, яка включає в себе достатньо розвинену потребу в знаннях, уміннях і бажання дитини їх вдосконалювати. Без мотиваційної готовності ні про яку іншу не може бути й мови, оскільки вона є джерелом внутрішнього потягу дитини до набуття знань, умінь і навичок.

І. Любарська вважає, що готовність до навчання – це важливий підсумок виховання та навчання дошкільників у дошкільному навчальному закладі і сім'ї. Вона визначається системою вимог, які висуває школа до дитини. Характер цих вимог обумовлено особливостями нової соціально-психологічної позиції дитини-школяра з її новими обов'язками, до виконання яких вона повинна бути готовою [8, с.68].

За баченням І. Корякіна, готовність до школи є своєрідним підсумком та якісним показником досягнень розвитку дитини в дошкільні роки в умовах виховання і навчання в дошкільному навчальному закладі та в сім'ї. В останні роки велика увага приділяється саме вдосконаленню виховання особистості майбутнього школяра, бо теперішнє суспільство вимагає від дитини вміння вижити, вистояти, а для цього потрібно вміти спілкуватися з оточуючими, жити в колективі. Це допоможе дитині краще, швидше адаптуватися до умов шкільного навчання, а в дорослому житті – досягти поставленої мети [6, с.178].

Н. Степанова під поняттям "готовність до школи" розуміє комплексну, багаторівневу освіту, що охоплює всі сфери життя дитини і визначається біологічними, психологічними, соціальними критеріями.

ми. На думку дослідниці, діагностика готовності до навчання в школі повинна виходити з таких принципів: неперервність у розвитку здібностей, можливостей дитини; розуміння, наскільки вона готова до навчання; комплексний характер психолого-педагогічної діагностики, сутність якого полягає в інтеграції та взаємозв'язку компонентів, що досліджуються (інтелектуальний та емоційно-вольовий розвиток дитини, бажання навчатися, здатність встановлювати контакти з дорослими й однолітками тощо); оптимальна кількість показників (компонентів), які досліджуються [9, с.45].

Дану проблематику у своїх роботах не оминули також такі науковці, як А. Богуш, Н. Бібік, М. Васьуненко, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Лавренська, Л. Пироженко, З. Плохій, К. Прищепа, Г. Суворова, А. Середницька та ін. Проблема наступності в навчанні і вихованні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку досліджувалась такими педагогами і психологами, як Л. Артемова, В. Кузь, Г. Люблянська, О. Проскура, О. Савченко, Д. Струннікова; діагностика готовності до шкільного навчання – О. Венгер, Ю. Гільбух, В. Дубровіна та ін.

Метою статті є висвітлення поняття “готовність дитини до навчання у школі” як основи забезпечення наступності навчання в дошкільних навчальних закладах і початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Міністерство освіти і науки України щодо особливостей діяльності та організації закладів дошкільної освіти в 2018/2019 навчальному році надіслало інструктивно-методичні рекомендації «Про особливості організації діяльності закладів дошкільної освіти 2018/2019 навчальному році» зазначило «Наступність дошкільної і початкової освіти забезпечується шляхом єдності підходів до організації життєдіяльності дитини шостого та сьомого (восьмого) років життя незалежно від соціально-педагогічних умов здобуття освіти: заклад дошкільної освіти, перший клас початкової школи, група Центру розвитку дитини, сімейне виховання тощо. Діяльність закладів освіти щодо забезпечення наступності має здійснюватися педагогічними колективами спільно і системно. Об'єднані зусилля педагогічних колективів закладів дошкільної і загальної середньої освіти та батьківської громадськості забезпечить психологічно виважений та успішний для дитини перехід з попереднього рівня – дошкільна освіта, на наступний – початкова освіта» [2, с.4]. Тому реалізація наступності навчання в дошкільних навчальних закладах та початковій школі потребує врахування вихідного рівня готовності дітей до навчання у школі. Розглянемо підходи науковців до цієї проблеми.

У працях Л. Божович основний акцент ротиться на значенні мотиваційної сфери у формуванні особистості дитини. З цих же позицій розглядається психологічна готовність до школи, тобто найбільш важливим визначається мотиваційний план (Bosovych 1972). Дослідником були виділені такі дві групи мотивів навчання:

1) широкі соціальні мотиви навчання, чи мотиви, пов'язані «з потребами дитини в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці і схваленні, з бажаннями учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин»;

2) мотиви, пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, чи «пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності й в оволодінні новими вміннями, навичками і знаннями» [1, с.9].

Мотиваційна готовність припускає наявність у дітей бажання не просто йти до школи, але вчитися, виконувати певні обов'язки, пов'язані з новим стату-

сом, з новою позицією в системі соціальних відносин – позицією учня. Сформованість цієї внутрішньої позиції – одна з головних складових мотиваційної готовності до школи. Без такої готовності дитина, навіть якщо вона вміє читати і писати, не зможе добре вчитися, оскільки обстановка і правила поведінки в школі будуть для неї важкими. Тому мотиваційна готовність має не менше значення, ніж інтелектуальна, але саме про неї часто забувають не тільки батьки, а й педагоги.

Готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов та вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності [2, с.15].

І. Любарська вважає, що готовність до навчання – це важливий підсумок виховання та навчання дошкільників у дошкільному навчальному закладі і сім'ї. Вона визначається системою вимог, які висуває школа до дитини. Характер цих вимог обумовлено особливостями нової соціально-психологічної позиції дитини-школяра з її новими обов'язками, до виконання яких вона повинна бути готовою [7, с.69].

Виникає необхідність звернутися, до напрацьованих психолога Є.Ілліна, який розробив сучасну структуру мотивів дитини 5-7 років, на яку в подальшому ми опиратимемося. У структурі мотивів Є. Іллін виділяє такі шість груп (Illin 2013):

– соціальні («я хочу в школу, тому що всі діти повинні вчитися, що потрібно і важливо»);

– учбово-пізнавальні (бажання навчитися чомусь новому);

– оцінні (я хочу в школу, тому що там я отримуватиму тільки п'ятірки»);

– позиційні («я хочу в школу, тому що там великі, а в дитячому саду маленькі, мені куплять зошити портфель і пенал»);

– зовнішні відносно школи і навчання («я піду в школу, тому що мама так сказала»);

– ігрові («я піду в школу, тому що там можна грати з друзями») [64, с.512].

За визначенням, мотив – це внутрішня спонукка до активності. Для кожної дитини ступінь вираженості і поєднання мотивів навчання індивідуальні. Достатній розвиток учбово-пізнавальних і соціальних мотивів в поєднанні з оцінними мотивами чинять позитивний вплив на шкільну успішність. Переважання ігрового мотиву негативно впливає на успішне засвоєння знань у школі.

В учнів з домінуючим соціальним мотивом, але недостатньо розвиненою пізнавальною мотивацією характерне поєднання добросовісного виконання завдань і відсутність прагнення до самостійного здобування знань, вони, як правило, не виходять за рамки завдання, не шукають нових способів рішення учбових задач, головне для цих учнів – точна відповідність інструкціям учителя.

Про наявність внутрішньої позиції учня можна говорити, якщо дитина:

– ставиться до вступу до школи та до перебування в ній позитивно, навіть в умовах обов'язкового відвідування школи прагне до занять специфічно шкільного змісту;

– проявляє особистий інтерес до нового, власне шкільного змісту занять, здідає перевагу урокам грамоти та лічби, а не заняттям дошкільного типу (малювання, співи, фізкультура тощо), має належне уявлення про підготовку до школи;

– відмовляється від характерної для дошкільного дитинства організації діяльності та поведінки.

Згідно розглянутих нами джерел сюжетно-рольові ігри на теми шкільного життя сприяють закріпленню сформованих уявлень про школу і формуванню готовності дітей до учіння. Вихователь орієнтує дітей на віддзеркалення не зовнішньої сторони, а найбільш істотних моментів у житті школяра. При цьому в грі відтворюються основні мотиви учіння: прагнення проявити себе хорошим, дисциплінованим учнем і готовність прикладати зусилля, прагнути бути старанним і акуратним.

Щоб спонукати учасників гри до названих проявів, вихователь спочатку допомагає обговорити задум і намітити план, що включає різноманітні завдання. Дитині, виступаючій у ролі вчителя, пропонують попередити своїх «учнів», що потрібно уважно слухати пояснення і ретельно слідувати вказівкам. Це допомагає дітям осягнути учіння як би зсередини, поступово опанувавши його мотивами. Тільки за умов умілого керівництва грою «В школу» уможливується виховний вплив, але робити це потрібно не нав'язливо, а тоді, коли, це доречно. Окрім цього, сюжетно-рольові ігри забезпечують встановлення позитивного емоційного ставлення до дорослого і перехід дитини від безпосередньої імпульсивної поведінки до довірливої, опосередкованої правилами.

При виконанні окремих завдань на заняттях потрібна особлива старанність, увага, зібраність, і, оцінюючи вдалу відповідь, важливо похвалити дитину, сказавши: «Добре відповів, як справжній школяр». Ми вважаємо, що подібні оцінки формують необхідну мотивацію учіння.

Формуванню мотиваційної готовності сприяють такі ігри, де активізуються знання дітей про школу. Наприклад: «Збери портфель», «Я йду до школи», «Що у Незнайка в портфелі?», а також бесіда «Школа».

Одним із обов'язків сім'ї і дошкільних установ є підготовка дітей до школи, від чого залежатимуть їхні успіхи в навчанні, подальший розвиток. Як правило, діти, які у старших дошкільних групах розуміють, що їх чекає у школі, володіють необхідними для навчання у ній навичками, легко вживаються у шкільне середовище. Робота з батьками повинна мати цілісний характер, згуртувати педагогів і батьків у єдиний дружній колектив, у якому кожний своїми засобами і шляхами прагне до спільної мети – якнайкраще організувати життя дітей та забезпечити всебічний розвиток кожної дитини. ведінки.

Не варто нехтувати і таким важливим аспектом, як підготовка дитини дошколи вихователями ДНЗ та батьками. Науковець Л. Іщенко визначає готовність до школи як психологічний, емоційний, етично-вольовий та фізичний розвиток дитини, який забезпечує її легку адаптацію до нового етапу життя; це усунення (або хоча б суттєве зниження) негативного впливу на здоров'я й емоційне благополуччя школяра труднощів переходу до нових умов життя, соціальних відносин і нового виду провідної діяльності [3, с.142].

Під процесом підготовки дитини до школи Б. Андрієвський розуміє систему педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини, створення умов для формування основ загальних умінь та навичок, що забезпечили б її успішну навчальну діяльність у майбутньому. Готовність до школи науковцем розглядається як комплексне багаторівневе утворення, як певний рівень психічного розвитку дитини, який забезпечує здатність брати участь у навчанні. Звичайно, у дошкільника не може бути

сформовано повною мірою “шкільні якості”, але, на думку провідних учених (О. Запорожець, О. Леонтьєв, В. Мухіна, Д. Ельконін), у нього має бути сформовано здатність до розуміння змісту навчальних завдань, усвідомлення способів виконання дії, елементарні навички самоконтролю, наявність вольових якостей, умінь спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися вирішення висунутих завдань [1, с.6].

На основі результатів діагностичного дослідження (проведеного на базі практики ДНЗ №20, з вибіркою 50 дошкільників, за допомогою 6 методик) нами було з'ясовано, що у більшості дітей рівень розвитку мотиваційної готовності до школи перебуває на середньому рівні: діти достатньо добре орієнтуються на зразок та дотримання правила, на систему вимог дорослого, хоча у них ще не до кінця сформоване позитивне ставлення до школи, навчальна мотивація, проте, досить добре розвинена довірливість поведінки, діти вміють керувати своїми діями та емоціями.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив наступний розподіл дітей старшого дошкільного віку за рівнями мотиваційної готовності до шкільного навчання: високий рівень – 30 % дошкільників, середній рівень – 60 % дітей, низький рівень – 10 % досліджуваних. Такі результати констатувального етапу експерименту підтвердили необхідність розробки та запровадження системи заходів, спрямованих на формування мотиваційної готовності дітей до навчання в школі.

Отже, мотиваційна готовність – це бажання дитини прийняти нову для неї соціальну роль і позицію учня. Для цього важливо, щоб школа приваблювала старших дошкільників своєю головною діяльністю – навчанням. Тому в центрі уваги педагогів і батьків мають бути завдання досягнення такого рівня розвитку дитини-дошкільника, її мотиваційної готовності до навчання, який забезпечить майбутньому школяреві достатню й необхідну життєву компетентність, адаптованість та адекватну зорієнтованість у навколишньому середовищі.

Висновки.

Під час підготовки дошкільники до навчання в школі, педагоги та батьки повинні керуватися єдиною метою, що відповідає за успішність освоєння нової інформації майбутнім школярем, його адаптації в новому соціальному середовищі та керування вірними мотивами. Для цього необхідні дані компоненти:

- Однозначність у формуванні уявлення про шкільний навчальний заклад у дитини педагогами та родиною дитини;
- Використання форм, методів та засобів навчання, що відповідають віковим особливостям розвитку дітей;
- Узгодженості навчально-методичного забезпечення дошкільного навчального закладу і початкової школи за спільними освітніми лініями;
- Покрокового узагальнення, систематизації й ускладнення навчального матеріалу з урахуванням вікових особливостей розвитку дітей дошкільного віку.

Та найголовніше – установка для батьків та педагогів: підтримуйте в дитині її прагнення стати школярем. Ваша щира зацікавленість у її шкільних справах і турботах, серйозне ставлення до її перших досягнень і можливих труднощів допоможуть першокласникові підтвердити значущість його нового статусу й діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієвський, Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі / Б. М. Андрієвський // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць] ; редкол. В. В. Кузьменко (голова та ін.). – Херсон : РПО, 2010. – Випуск 5. – С. 6–9.
2. Про особливості організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2018/2019 навчальному лист Міністерства освіти і науки України від 13.06.2018 р. № 1/9-386 // Інформаційна система КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів». – 2018. – 13 червня. – С. 2–8.
3. Іщенко, Л. В. Логіко-математичний розвиток дітей 5–7 років / Л. В. Іщенко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 3. – С. 141–144.
4. Іллін Є. Мотивація і мотиви / Є. Іллін ; переклад з рос. мови, передмова та примітки Т. Тадеєвої. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 512 с. – (Сходи психології).
5. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні : наук. метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журналу «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
6. Корякіна, І. В. Особистісна готовність дітей 6-го року життя до школи як актуальна проблема сьогодення / І. В. Корякіна // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 3. – С. 176–185.
7. Ладивір, С. Як живеться шестирічним школярам? / С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2003. – № 6. – С. 3–5.
8. Любарська, І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи / І. Любарська // Вісник інституту розвитку дитини. Серія : Філософія. Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць / редкол. В. П. Андрущенко [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 17. – С. 68–72.
9. Степанова, Н. Угадай настроение. Диагностика готовности ребенка к школьному обучению // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 11. – С. 43–46. Педагогічні науки © Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2013 Випуск 1
10. Черепаня, Н. І. Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової освіти / Н. І. Черепаня // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць] ; редкол. В. В. Кузьменко (голова та ін.). – Херсон : РПО, 2011. – Випуск 9. – С. 68–74.

ДЖУГАН НАТАЛІЯ

студентка 2 курсу магістратури, заочна форма

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

Синишина Вікторія Михайлівна

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ З КОНФЛІКТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ ПІДЛІТКІВ

У статті проаналізовано основні підходи до вивчення конфлікту особистості. Розглянуто основні форми конфліктної поведінки. Подано опис поняття характеру особистості. Визначено основні фактори, які впливають на формування акцентуацій. Охарактеризовано основні типи акцентуацій характеру.

Ключові слова: конфлікт, конфліктна поведінка, конфліктність, характер, акцентуації характеру.

CORRELATION BETWEEN ACCENTUATIONS OF THE CHARACTER AND CONFLICT BEHAVIOUR OF TENNAGERS

The article analyzes the main approaches to the study of conflict of personality. The main forms of conflict behavior are researched. The description of the notion of personality character is given. The main factors influencing the formation of accentuations are determined. The main types of character accentuations are described.

Key words: conflict, conflict behavior, conflict, character, character accentuation.

Актуальність. В підлітковому віці через складність і суперечність особливостей зростаючого покоління, внутрішніх і зовнішніх умов їх розвитку можуть виникати ситуації, які порушують нормальний хід особистісного становлення, створюючи об'єктивні передумови для виникнення і прояви агресивності і конфліктності.

Останнім часом дорослі все частіше опиняються в глухому куті, будучи не в силах припинити конфліктні вивітки підлітків, що відбуваються на їхніх очах. Сьогодні вчителі та батьки потребують найрізноманітніших психологічних знань, щоб бути компетентними при зустрічі з дитячою конфліктністю. Щоб зробити менш гострими ті труднощі, які відчуває сам підліток, а також його батьки і школа, необхідно заздалегідь знати, які можуть бути прояви асоціальності в цьому віці.

Актуальність даного питання полягає в тому, що в період становлення характеру, типологічні осо-

бливості підлітків, які бувають ще не згладжені і завуальовані життєвим досвідом в підлітковому віці, виявляються дуже яскраво. Згодом риси акцентуацій звичай згладжуються, тому саме в підлітковому віці є важливим питання щодо їх дослідження.

На даний момент не існує однозначного погляду на проблему взаємозв'язку акцентуацій характеру та конфліктною поведінкою, тому дослідження в даному напрямку є актуальними.

Мета. Здійснити теоретичний аналіз проблеми взаємозв'язку акцентуацій характеру та конфліктною поведінкою підлітків.

Основна частина.

Кожен конфлікт по своєму особливий, і надають йому цієї особливості форми конфліктної поведінки кожного із учасників. Значний внесок у розвиток проблеми конфліктних форм поведінки був зроблений А.Анцуповим, Н.Грішиною, А.Ішмуратовим, Г.Ложкіним, Н.Пов'якель,

М.Примушом, А.Шипіловим.

Проблема дослідження конфлікту нині набула особливого значення. Нещодавно наше суспільство розвивалося, ігноруючи конфлікт. Поширеною була думка про безконфліктність соціальної системи. Сучасна точка зору полягає в тому, що життя не може існувати без зіткнення ідей, життєвих позицій, цілей, як окремих людей, так і суспільств. На даному етапі недостатньо вивченими залишаються питання форм конфліктної поведінки в залежності від вікових характеристик особистості, а саме в підлітковому віці [4].

За В. Андреевим, конфлікт – це суперечність, що виникає між людьми у зв'язку з розв'язанням тих чи інших питань соціального чи особистого життя. Стан конфлікту характеризується гострими негативними емоційними переживаннями його учасників. Конфлікт може виявитися на рівні свідомості окремо взятої людини – це внутрішньо особистісний конфлікт, а також у міжособистісній взаємодії та на рівні міжособистісних групових стосунків [1].

Типи міжособистісних конфліктів у підлітковому віці за характером протистоянь мають різноманітні функціональні наслідки для учасників конфлікту. Першою формою конфлікту є конфлікт думок, що вирішується конструктивним шляхом і розглядається як адекватний засіб формування активної позиції особистості. Регулювання конфліктів у випадку зіткнення інтересів сторін залежить від домінантних у підлітків способів їх відстоювання. Співпадання індивідуальних стратегій поведінки у конфлікті створює умови для вирішення проблем конструктивним шляхом [2, с. 132].

Руйнівні психологічні наслідки для розвитку особистості у підлітковому віці має наступна форма конфліктів. Це конфлікти цінностей, для яких характерною є несумісність стратегій конфліктної поведінки. Конфлікт зовнішньої поведінки виступає характеристикою стилю взаємодії, прийнятого у групі підлітків, і не пов'язаний із порушенням їх міжособистісних відносин. Оптимальним для зниження конфронтацій виступає домінування середовища учасників конфлікту орієнтації на взаємодію, кооперацію, в результаті чого ймовірність конструктивного вирішення підвищується. Про наявність такої установки свідчить ефективна комунікація [3, с. 35].

Важливим є питання про взаємозв'язок конфліктної поведінки з іншими особливостями особистості. Важливе значення при дослідженні особистості займає вивчення особливостей характеру.

Характер – індивідуальне поєднання найбільш стійких, істотних особливостей особистості, що виявляються в поведінці людини в певному відношенні: до себе, інших людей, дорученої справи; в характері відбиваються вольові якості. Окремі властивості характеру залежать один від одного, пов'язані один з одним і утворюють цілісну організацію, яку називають структурою характеру, в якій виділяють дві групи рис.

Під **рисом характеру** розуміють ті чи інші особливості особистості людини, які систематично виявляються в різних видах його діяльності і за якими можна судити про його можливі вчинки в певних умовах. До першої групи відносять риси, які виражають спрямованість особистості (установки, потреби, ідеали і т.д.). До другої групи – інтелектуальні, вольові та емоційні риси характеру.

Як вважає відомий німецький психіатр К. Леонард, у 20-50% людей деякі риси характеру настільки загострені (акцентуовані), що це за певних обставин призводить до однотипних конфліктів і нервових зривів [5].

Виникнення акцентуацій рис характеру, прояви специфічної для них поведінки є наслідком впливу спадкових, психологічних і соціальних факторів. Фактори, що впливають на формування акцентуацій рис характеру:

- 1) умови виховання;
- 2) перешкоди в діяльності;
- 3) когнітивна криза;
- 4) дисгармонійність Я-образу;
- 5) несформованість спонукальної сфери;
- 6) спадкові ознаки. Німецький психіатр К. Леонард виділяє 12 типів акцентуацій характеру:

Гіпертимна відрізняється підвищеним настроєм оптимізмом, великою кількістю соціальних контактів. Така людина швидко переключається з однієї справи на іншу, що призводить до того, що почата справа зазвичай не доводиться. Притаманна завищена самооцінка, здатність до аморальних вчинків, недисциплінованість, самостійність, прагнення до лідерства, ризику, відсутність самокритичності.

Дистимічна акцентуація протилежна попередній. Відрізняється песимістичністю, неконтактністю, замкненістю, небагатослівністю. Така людина надає перевагу самотності, не любить галасливих компаній, рідко вступає в конфлікти, схильна до заниженої самооцінки, однак високо цінує дружбу та справедливість.

Циклоїдна акцентуація відрізняється досить частими періодичними змінами настрою: в період підвищення настрою поведінка характерна для гіпертимної акцентуації, а в період зниження – дистимічної. Самооцінка в таких людей не стійка, вони здатні вступати та викликати конфлікти, особливо в період підвищення настрою. Однак, в конфлікті поводить досить не передбачувано.

Збудлива акцентуація відрізняється низькою контактністю у спілкуванні, підвищеною дратівливістю, похмурістю, нестриманністю, подекуди навіть агресивністю. Але можливе «підлабузництво», послужливість, але це лише маскування. Такі люди часто виступають ініціаторами конфліктів.

Застраюча акцентуація відрізняється помірною кількістю соціальних контактів, схильністю до повчань, здатністю займати позицію «батьків», прагне до високих показників в будь-якій справі, пред'являє високі вимоги до себе, однак «застрягає» на своїх почуттях, думках, не забуває образ, схильний до затяжних конфліктів, в яких частіше за все поводить активною.

Педантична акцентуація відрізняється доброчесністю, акуратністю, серйозністю в справах. В службових справах легко поступається лідерством. В конфлікти вступає рідко, однак, його поведінка може провокувати конфліктні ситуації, в конфлікті веде себе пасивно.

Тривожна акцентуація відрізняється низькою контактністю, невпевненістю в собі, постійно настроєм, самооцінка занижена, притаманна надзвичайна нерішучість, довго переживає невдачу, сумнівається в своїх діях, разом з тим дружелюбний, самокритичний і відповідальний. Такі люди рідко вступають в конфлікти, грають в них пасивну роль, домінуючими стратегіями в конфлікті уникнення та поступливості.

Емотивна акцентуація відрізняється прагненням до спілкування у вузькому колі. Встановлює контакти тільки з невеликою кількістю людей, черезмірно чуттєвий, плаксивий, разом з тим для таких людей характерна доброта, відповідальність, в конфлікти вступають рідко.

Демонстративна акцентуація відрізняється легкістю встановлення контактів, прагненням до лідерства,

жагою влади і слави, здатністю доведення інтриг. Такі люди надзвичайно артистичні, егоїстичні, лицемірні, хвастливі. Своїх цілей досягають за будь-яку ціну.

Екзальтована акцентуація відрізняється високою контактністю, говірливістю, уважністю до друзів та близьких, однак, такі люди піддають тимчасовим настроям.

Екстравертована (конформна) акцентуація відрізняється високою товариськістю, балакучістю, відсутністю власної думки, не самостійністю, не вмінням організовувати власний час.

Інтровертована акцентуація відрізняється не товариськістю, замкненістю, зажуреністю у себе, бажанням нічого про себе не розповідати, свої переживання тримає в собі, хоч і має підвищену вразливість, стримано та холодно ставиться до інших людей [4].

Висновки.

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми дослідження взаємозв'язку акцентуацій характеру та конфліктної поведінки ми з'ясували, що конфлікт проявляється у суперечності, що виникає між людсь-

ми у зв'язку з розв'язанням тих чи інших питань соціального чи особистого життя. Стан конфлікту характеризується гострими негативними емоційними переживаннями його учасників.

Було визначено, що важливе значення при дослідженні особистості займає вивчення особливостей характеру. **Ми визначили, що характер це** індивідуальне поєднання найбільш стійких, істотних особливостей особистості, що виявляються в поведінці людини в певному відношенні: до себе, інших людей, довученої справи; в характері відбиваються вольові якості. Під **рисом характеру** розуміють ті чи інші особливості особистості людини, які систематично виявляються в різних видах його діяльності і за якими можна судити про його можливі вчинки в певних умовах.

З'ясовано, що на формування акцентуацій рис характеру впливають фактори: умови виховання; перешкоди в діяльності; когнітивна криза; дисгармонійність Я-образу; несформованість спонукальної сфери; спадкові ознаки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В. И. Андреев – М.: Народное образование, 1995. – 127
2. Божович Е.Д. Мир детства: подросток / Е.Д. Божович, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1982. – 267 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – С.-Петербург, 2002. – 134 с.
4. Котлова Л.О. Особливості прояву конфліктних форм поведінки підлітків з вираженими акцентуаціями рис характеру / Л.О. Котлова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Т.1. Вип.105 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка; гол.ред.Носко М.О. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – С.162 – 166.
5. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов : учебник / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 512 с.

ДУДКЕЄВ СЕРГІЙ ВІКТОРОВИЧ

студент 2 курсу магістратури, денне відділення спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Балецька Людмила Миколаївна

ЕМОЦІЙНА ГНУЧКІСТЬ ЯК ОСНОВА ПІДТРИМКИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЮНАКІВ

Дана стаття присвячена аналізу основних діагностичних способів дослідження емоційної гнучкості особистості в юнацькому віці. Вибірку досліджень склали вихованці центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями та учні загальноосвітньої школи. Отримані дані обчислено і проаналізовано. Виявлено відмінність в показниках досліджуваних вибірок за наступними показниками: стиль саморегуляції поведінки, критерій сенсу життя, варіативність диференційних емоцій, життєстійкість, рівень самооцінки тривожності.

Ключові слова: емоція, емоційна гнучкість, юнацький вік, самореалізація, стиль саморегуляції поведінки, життєстійкість.

EMOTIONAL FUNCTION AS A BASIS FOR SUPPORT OF PSYCHIC HEALTH OF YOUNG PEOPLE

This article is devoted to the analysis of the basic diagnostic methods of studying the emotional flexibility of the individual in adolescence. The sample of research was made by pupils of the center of social-psychological rehabilitation of children and youth with functional limitations and pupils of a secondary school. The obtained data are calculated and analyzed. The difference in the indices of the studied samples was revealed on the following indicators: the style of self-regulation of behavior, the life-meaning's criterion, variation of differential emotions, viability, level of self-esteem of anxiety.

Key words: emotion, emotional flexibility, youth age, self-actualization, self-regulation style of behavior, life-style

Актуальність теми. Надзвичайно важливим викликом для сучасної психології стало питання емоційної гнучкості особистості. Дані дослідження свідчать про те, що емоційна гнучкість відіграє ключову

роль у психічному гомеостазі юнаків. Як протистояти стресу? Як вміти швидко відновлюватись? Як реагувати на травмуючі ситуації без шкоди психічному здоров'ю? На ці та інші питання, в динаміч-

но-змінному світі, намагаються дати відповідь психологи. Шукаючи подібне в теоретичних джерелах та намагаючись практично реалізувати знайдені відповіді, науковці часто забувають про одну з ключових ланок в даному питанні – про діагностику. Вдало підібраний інструментарій дозволить не тільки наблизитись до розуміння динаміки функціонування сфери емоцій, а й звузить коло потенційних помилок в пошуку.

Метою даної статті є детальне дослідження структури емоційної гнучкості особистості в юнацькому віці як основи підтримки їх психічного здоров'я.

Основна частина. Перед нами було окреслено ряд завдань: підібрати ефективний інструментарій дослідження компонентів емоційної гнучкості, їх взаємодетремінації; визначити роль емоцій у підтримці психічного здоров'я; порівняти показники що отримані якісним і кількісним способом збору даних; проаналізувати отримані дані, здійснивши відповідні висновки.

Подальший хід роботи передбачав застосування наступних методик: опитувальник стилю саморегуляції поведінки (В.І. Моросанової, Є.М. Коноз); шкала диференційних емоцій (К.Ізарда); опитувальник сенсу життя (The Meaning in Life Questionnaire, MLQ 2006); тест життєстійкості С. Мадді (в адаптації Д.О. Леонтьєва, Є.І. Рассказової); шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності (Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна).

Вибірку дослідження склали 60 осіб юнацького віку (дівчат та хлопців віком від 15 до 18 років). Відповідно, з загальної вибірки було сформовано дві емпіричні групи. «Група 1» – 30 вихованців Обласного Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями (м. Мукачєво). «Група 2» – 30 учнів Мукачівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 13.

Первинна обробка анкет за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової, Є.М. Коноз представлена в таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати досліджень опитуваних (n=60) за методикою «Стиль саморегуляції поведінки»

В.І. Моросанової, Є.М. Коноз, відсоткове співвідношення

Шкали опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки»	Група 1 (%)			Група 2 (%)		
	високий	Середній	низький	високий	середній	низький
Планування	45,05	36,23	18,72	22,12	65,03	12,85
Моделювання	44,12	23,25	32,63	30,25	39,56	30,19
Програмування	56,38	35,45	8,17	18,12	19,2	62,68
Оцінка результатів	15,31	38,02	46,67	15,31	38,02	46,67
Гнучкість	14,32	22,06	63,62	35,03	58,02	6,95
Самостійність	19,25	8,07	72,68	20,45	24,45	55,1
Загальний рівень саморегуляції	22,08	44,3	33,62	32,05	54,03	13,92

Дослідження стильових особливостей саморегуляції у особистостей юнацького віку за допомогою опитувальника «ССП» дало чітку картину розбіжностей у особливостях регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів) і регуляторно-особистісних властивостей (гнучкості і самостійності) у двох досліджуваних груп.

За шкалою планування у опитуваних з першої групи були встановлені: високий рівень розвиненості цього регуляторного процесу – у 45,05 %, середній – у 36,23 %, низький – у 18,72 %. У опитуваних з «Групи 2» переважаючим є середній рівень (65,03 %), високий рівень мають лише 22,12 % опитуваних, низький рівень встановлений у 12,85 % опитуваних.

Відповідно до аналізу шкал методики, при високих показниках за цією шкалою у суб'єкта формується потреба в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, дієві і стійкі, цілі діяльності висуваються самостійно. У випробуваних з низькими показниками за шкалою потреба в плануванні розвинена слабо, плани піддаються частій зміні, поставлена мета зрідка буває досягнута, планування неефективне, мало реалістичне. Такі досліджувані не задумуються про своє майбутнє, цілі висувають ситуативно і звичайно не самостійно. Разом з тим, занадто ретельне планування може бути і ознакою певної ригідності мислення. Відсутності спонтанності і творчості в життєвому середовищі.

Дані показники шкали «Програмування» демонструють такий результат: «Група 1» кількість осіб, з високим показником складала – 56,38 %, з середнім – 35,45 % і тільки 8,17 % - це відсотковий показник

досліджуваних, що демонструють занижений показник. Для досліджуваних з «Групи 2» показники діаметрально протилежні, а саме: високий показник демонструють – 18,12 % юнаків та юнок; 19,2 % - це середній показник та аж 62,68 % - низький показник.

Шкала «Програмування» діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своєї дії. Високі показники за цим рівнем говорять про сформовану людину потреби продумати способи своєї дії та поведінки для досягнення намічених цілей, деталізації та розгорнення розроблених програм. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових умовах і стабільні в ситуаціях перешкод. При невідповідності отриманих результатів цілі проводяться корекції дій програми до отримання прийнятною для суб'єкта успіху. Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння та небажання суб'єкта продумати послідовність дій. Такі досліджувані намагаються діяти поштовхом, вони не можуть самостійно сформулювати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілей діяльності і при цьому не вносять змін у програму дій, діючи шляхом спроб і помилок.

Однією з ключових в нашому дослідженні стала шкала «Гнучкість». Як зазначають автори методики, дана шкала діагностує рівень формування регуляторної емоційної гнучкості, тобто здатність перелаштовувати систему саморегуляції у зв'язку з зміною зовнішніх та внутрішніх умов. Досліджувані з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність всіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачуваних обставин такі випро-

бовувати легко перебудують плани та програми виконавчих дій та поведінки, здатні швидко оцінювати зміни важливих умов та перебудувати програму дій. При виникненні розбіжностей отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт розбіжностей, вносять корекцію в регулювання. Гнучкість регулювання дозволяє адекватно реагувати на швидкі зміни подій і успішно вирішити поставлену задачу в ситуації ризику. Досліджувані з низькими показниками за даною шкалою в динамічній, швидко мінливій обстановці відчувають себе непевно, з труднощами приживаються до змін в житті, зміни оточення та способу життя. У таких умовах не дивлячись навіть на сформованість регуляторних процесів, вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко та своєчасно планувати діяльність та поведінку, розробляти програму дій, виділяти важливі умови, оцінювати розбіжності отриманих результатів з метою діяти та вносити корекції. У результаті таких випробувань неминує виникають регуляторні похибки та, як наслідок, невдача в виконанні діяльності.

Таким чином, виходячи з відсоткових значень, ми можемо зробити висновок, що загальний рівень саморегуляції не має суттєвих відмінностей у обидвох груп досліджуваних. Це було підтверджено і за допомогою використання t – критерію Стюдента. У опитуваних «Групи 1» за перерахованими показниками встановлено переважання середнього рівня. Водночас, відмічаються високі показники низького рівня за шкалою «Моделювання» (32,63 % опитаних). За шкалами «Оцінка результатів», «Гнучкість», «Самостійність» наразі спостерігається критично низький показник в більшості опитаних (46,67 %, 63,62 %, 72,68 %). Разом з тим у досліджуваних реабілітаційного центру за шкалою «Програмування» практично не був встановлений низький рівень, а у учнів ЗОШ він складає 62,68 %.

Проте за шкалою «Гнучкість» «Група 1» демонструє велику кількість осіб, дані яких відповідають низькому показнику. При цьому зазначені відмінності в отриманих даних обидвох груп статистично незначущі, що було встановлено за допомогою використання t – критерію Стюдента.

Первинна обробка анкет опитувальника сенсу життя дозволила знайти зв'язок між шкалами опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» та шкалами «Наявність сенсу життя»/ «Пошук сенсу життя» у двох груп досліджуваних. Далі проводилася математична обробка по виділеним групам. В якості методу математичної обробки даних був використаний критерій кореляційного аналізу r -Пірсона ($r=X$, де $p \leq 0,05$).

Результати отриманих даних вибірки досліджуваних осіб говорять про те, що за шкалою «Планування» існує зв'язок з наявністю в людини сенсу життя. Діти з функціональними обмеженнями («Група 1») $r = 0,634$; $p \leq 0,05$ виявляють потребу в усвідомленому плануванні діяльності, замислюються про своє майбутнє і очевидно, знають заради чого живуть. В учнів загальноосвітньої школи цей зв'язок не підтверджується. Разом з тим, шкала «Моделювання» та шкала «Пошук нового сенсу» не корелюють один до одного. У досліджуваних обох груп слабо виражене моделювання своєї діяльності, у них можуть виникати труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних відповідній ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що часто призводить до невдач.

Цікавим є той факт, що між показниками шкали «Оцінка результатів» і шкали, що демонструє наявність сенсу буття, дані досліджуваних «Групи 1» ($r = -0,565$, $p \leq 0,05$) демонструють зворотну кореляційну

узгодженість. Оскільки зазвичай, діти з інвалідністю володіють низьким рівнем емоційного розвитку і адекватності оцінки себе та результатів своєї діяльності, поведінки, то це призводить до невміння помічати свої помилки як в окремих діях так і загалом. Суб'єктивні критерії успішності у них недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, а також до усвідомлення і глибини різноманітності сенсу життя. Іншими словами, відсутність гнучкості ($r = -0,507^*$, $p \leq 0,05$) не дозволяє досліджуваним переосмислювати чи домислювати наявний сенс життя. Він є однаково сталим як для юнацького віку так і у зрілості в подальшому. Відсутня здатність перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. У динамічних обставинах почувають себе непевно. Досліджувані юнацького віку в школі I-III ст. так само не здатні адекватно оцінити власну поведінку, на що вказують дані з таблиці 2 ($r = 0,087$, $p \leq 0,05$).

Шкали «Програмування» та «Наявність сенсу життя» / «Пошук сенсу життя» також демонструють відсутність статистично значимого зв'язку. Обидві групи досліджуваних людей здатні діяти імпульсивно, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів щодо цілей діяльності. При цьому вони не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Отримані дані про «Гнучкість» показують, що між показниками за цією шкалою та шкалою «Пошук сенсу життя» в досліджуваних «Групи 2» також існує взаємозв'язок ($r = 0,548$, $p \leq 0,05$). Це означає, що досліджувані даної вибірки характеризуються розвинутою здатністю до перебудови і корекції системи саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. При виникненні непередбачених обставин такі випробувані легко перебудовують плани і програми виконавчих дій та поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. Вони здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значущі умови, оцінити узгодженість отриманих результатів з метою внесення корекції. Наявність сенсу життя є не таким важливим скільки вміння шукати сенс, коли це потрібно.

Проте, аналіз даних таблиць, наведених вище показав, що досліджувані обидвох груп не володіють регуляторною автономністю. На це вказують дані шкали «Самостійність» ($r_1 = 0,165$; $r_2 = 0,087$, $p \leq 0,05$). А отже, більшість з того уявлення про сенс життя, що є в досліджуваних носить більше настановчий характер, такий який виник під впливом чийось настанов.

За шкалою «Загальний рівень саморегуляції» відсутній взаємозв'язок з шкалами «Наявність сенсу життя» чи «Пошук сенсу життя». Досліджувані обох груп ще не мають до кінця сформованої індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції щодо особистісної ціннісної сфери.

«Шкала диференційних емоцій» К. Ізарда. На підставі результатів дослідження, отриманих за допомогою цієї методики було застосовано математичний метод достовірності відмінностей U -критерію Уїлкоксона-Манна-Уїтні. Таким чином виявлено значущі розбіжності у стійких емоційних рисах випробуваних двох груп: досліджувані з «Групи 2» продемонстрували високий рівень емоційної зрілості. Хлопці та дівчата з цієї вибірки більше схильні до переживання емоції радості ($U=1577$, $p \leq 0,014$). «Група 1» навпаки демонструвала певну емоційну незрілість і саме тому цим досліджуваним більш

властиве переживання негативних емоцій, зокрема горя ($U=1146,5$, $p \leq 0,0001$), гніву ($U=1263,5$, $p \leq 0,0001$), страху ($U=1322,5$, $p \leq 0,0001$), сорому ($U=1018$, $p \leq 0,0001$) та провини ($U=1456$, $p \leq 0,0001$).

Наступним етапом було виявлення показників життєстійкості особистості. Отримання даних значень стало можливим завдяки проведенню підрахунку середньостатистичних значень (рис. 5 та рис. 6)

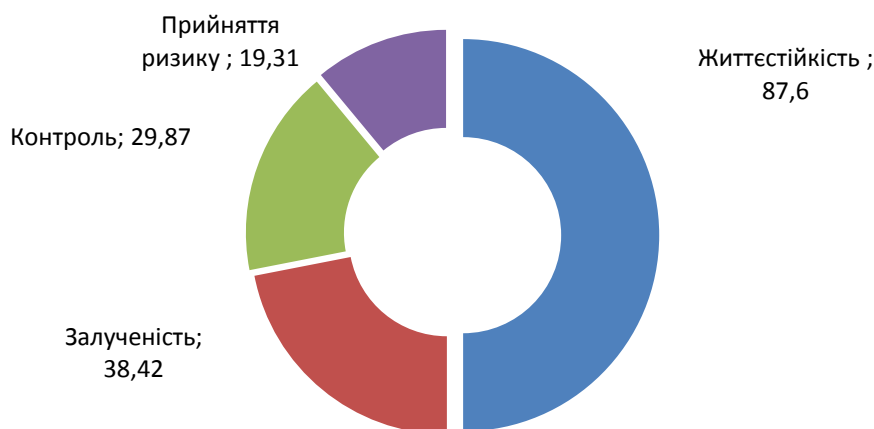


Рис. 5. Процентні показники досліджуваних «Групи 1» значень за методикою визначення життєстійкості С. Мадді, процентне співвідношення

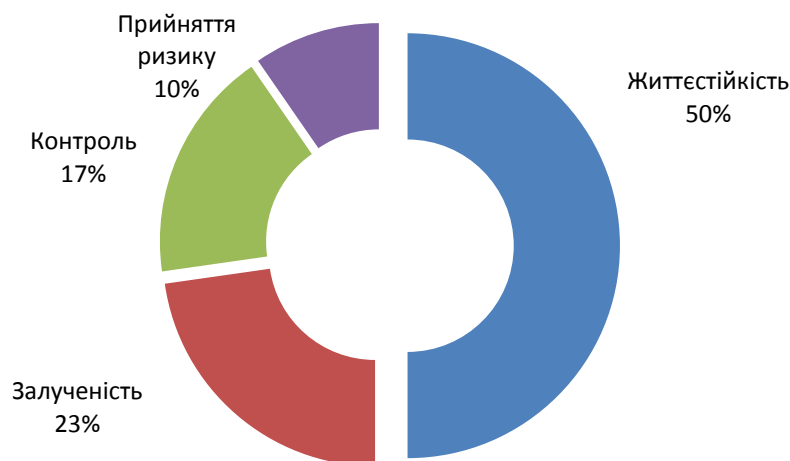


Рис. 6. Процентні показники досліджуваних «Групи 2» значень за методикою визначення життєстійкості С. Мадді, процентне співвідношення

Отже, у досліджуваних «Групи 1» значно вище, ніж у «Групи 2», прийняття ризику і - на рівні тенденції - вище загальний показник життєстійкості. Іншими словами, у людей, які часто мають справу з екзистенційними проблемами і зберігають інтерес до них (тобто, ймовірно, справляються тим чи іншим способом зі своєю тривогою), вище готовність діяти в умовах невизначеності результату, в умовах тривоги і труднощів. У них більша впевненість в тому, що все що відбувається загалом є корисним, так як приносить досвід. Ці дані можна розглядати також як непряме підтвердження того, що життєстійкість розвивається протягом життя людини, і цей розвиток може бути пов'язаний зі станом її фізичного здоров'я.

Важливий факт, отриманий в даному дослідженні – незалежність у досліджуваних «Групи 1» у прийнятті ризику від вікової характеристики. Відкритість новому і активність у важких ситуаціях, та-

ким чином, не завжди визначаються віком і браком досвіду. Вони можуть бути пов'язані з емоційною гнучкістю людини, з її попереднім емоційним досвідом.

Шкала самооцінки рівня тривоги (Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна): досліджувані в «Групі 2» демонструють завищені показники тривоги за шкалою «Особистісна тривожність» ($X = 39,1$); за другою шкалою (особистісна тривожність) у «Групи 1» переважає помірна особова тривожність за інтервалом 35-44 бали. Під помірною особистісною тривожністю розуміють стійку індивідуальну характеристику, що відображає приналежність особистості до тривоги, яка забезпечує наявність у неї тенденції сприймати достатньо широкий спектр ситуацій як загрозливий, реагуючи на кожну з них відповідною реакцією.

Як приналежність, особова тривожність активізується при сприйнятті визначених стимулів, оціню-

ваних особистістю як небезпечні для самооцінки, самоповаги. Низький показник демонструє «Група 2» за шкалою особистісної тривожності відповідно $X = 34,6$, що характеризує учнів ЗОШ як осіб з достатньою емоційною стабільністю. Натомість, за шкалою ситуативної тривожності показник наступний – $X = 47,7$, а це в своє чергу є показником високої ситуативної тривожності.

Аналізуючи отримані дані дослідження ситуативної тривожності у досліджуваних з «Групи 1» можна відмітити високий рівень. Цей стан виникає як показник дезадаптованості до певного роду кризових ситуацій. Таким чином непередбачені ситуації, зміни у звичній обстановці переживаються вихованцями центру як чимось що заслуговує на особливий погляд. Як ми зазначали вище, це може бути або дезадаптаційними показниками або ознакою ригідності емоційної сфери особистості.

В якості складових емоційної сфери людини ряд авторів допускає важливим враховувати й тривожність та агресивність, тому одним із завдань було виявити розбіжності у показниках методики діагностики самооцінки тривожності Ч.Д.Спілбергера, Ю.Л.Ханіна та методики «Шкала диференційних емоцій» К.Ізарда між дослідницькими групами. Таким чином, випробовуванням з низьким рівнем емоційної зрілості властиві більш високі показники ситуативної ($U=936$, $p \leq 0,0001$) та особистісної три-

вожності ($U=751,5$, $p \leq 0,0001$). В той самий час емоційна незрілість характеризується кореляцією з такими емоціями як: сором ($U=1286,5$, $p \leq 0,0001$), страх ($U=1619,5$, $p \leq 0,017$), гнів ($U=1005$, $p \leq 0,0001$), підозрілість ($U=1066,5$, $p \leq 0,0001$), образа ($U=1387$, $p \leq 0,0001$), провина ($U=1500$, $p \leq 0,004$), відраза ($U=1667,5$, $p \leq 0,0001$).

Висновки. Отже, між стилем саморегуляції поведінки за шкалами «Оцінка результатів» і «Гнучкість» та шкалою «Наявність сенсу життя» існує взаємозв'язок. У досліджуваних з реабілітаційного центру низький рівень розвитку оцінки себе і результатів своєї діяльності та поведінки. У мінливих обставинах вони відчують себе невпевнено, важко звикають до зміни обстановки і способу життя, при цьому вони виявляють потребу в усвідомленому плануванні діяльності, замислюються про своє майбутнє, свідомо й самостійно ставлять цілі. Учні загальноосвітньої школи характеризуються пластичністю всіх регуляторних процесів, мають здатність адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику. При цьому вони не виявляють потреби в усвідомленому плануванні своєї діяльності. У зв'язку з цим, вважаємо, що розвиток емоційної гнучкості повинен стати обов'язковою частиною навчальних та тренінгових програм, які проводяться серед юнацького віку практикуючими психологами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Md. Shakeel Anjum, M.Monica, K. Yadav Rao, P. Parthasarathi Reddy, Irram Abbas, Sadhu Vishnu Priy a, "Emotional Intelligence: the less explored influential factor on the academic performance of a dental student, Original Research Article, 2017
2. Monika Bharti, Emotional Intelligence Through The Ages, International Journal in Management and Social science, Volume 05, Issue 06, June, 2017, p.130-139
3. Носенко, Е.Л. Посібник до вивчення курсу «Теорія емоційного інтелекту»/ Е.Л. Носенко, А.Г. Четверик-Бурчак. – 2014. – 73с.
4. Фурман В.В., Емоційний інтелект як метаконцепція особистості, Збірник наукових праць № 27, 2017

ЗАБРОДНА АНАСТАСІЯ

студентка 2 курсу, денне відділення

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

Смук Оксана Тарасівна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

В даній статті розглядається теоретичний розбір основних теорій мотивації в науковій літературі. Стаття являє собою розбір зарубіжної та вітчизняної літератури. Визначається поняття «мотивація» з точки зору різних вчених. Проведено аналіз теорій, та здійснено короткий огляд на них; висвітлено основні підходи до вивчення мотивації.

Ключові слова: мотивація, мотив, квазіпотреби, афіліація, «ієрархія потреб».

THEORETICAL ANALYSIS OF THE MOTIVATION-RESEARCH IN THE SCIENTIFIC LITERATURE

The article deals with the theoretical analysis of the main theories of motivation in the scientific literature. The article is a collection of foreign and domestic literature. The concept of "motivation" from the point of view of different scientists is defined. The analysis of theories is carried out, and a brief overview is made on them; The main approaches to the study of motivation are highlighted.

Key words: motivation, motive, quasi-needs, affiliation, "hierarchy of needs".

Актуальність теми: Останнім часом проблема мотивації особистості все частіше привертає увагу науковців, і саме серед усіх актуальних аспектів вивчення самосвідомості залишається аспект мотивації особистості.

Вирішальним елементом ефективності будь-якої діяльності людей є їхня мотивація.

Діяльність людини зазвичай визначається не лише одним мотивом, а їх сукупністю, у якій ці самі мотиви можуть знаходитися у визначеному відношенні один до одного за ступенем їхнього впливу на поведінку людини, тому мотиваційна структура людини може розглядатися як основа здійснення нею визначених дій.

Актуальність даної теми зумовлена тим, що високий рівень мотивації є ключем до успіху. Мотивація за своїм складним характером являє собою динамічний процес, котрий охоплює не лише поведінку людини, але і торкається до фізіологічних аспектів людського функціонування та діяльності в соціумі. Мотивація здатна керувати людиною та її поведінкою, стимулювати до дій, задовольняти потреби, допомагати приймати рішення, або навпаки – низька мотивація здатна загнати людину в глухий кут, здатна спричинити деградацію, самоушкодження тощо.

Мета: теоретичний аналіз проблеми мотивації, розгляд різних концепцій та теорій мотивації в контексті зарубіжних та вітчизняних дослідників.

Основна частина: Поняття мотивації в психології є суперечливим і багатограним, проте водночас є одним з найбільш досліджуваних явищ.

Розбіжності починаються саме з психологічного розуміння самої функції спонукання, виділення її реального виконавця. Важливим для розуміння особливостей мотивації творчості є співвідношення понять “мотивація” і “мотив”. У деяких концепціях мотивація розглядається як більш широке поняття, у інших – як більш вузьке щодо поняття мотиву.

В житті людини мотив стоїть за будь-якої діяльністю, але яким чином його можна об’єктивно встановити, психологічно і доказово виявити, відчутти чи зрозуміти? Для одних наукових шкіл мотив є об’єктивним зовнішнім стимулом, для інших – явище психічне. Хтось вважає що мотив належить діяльності, а хтось – особистості.

Термін “мотивація” – більш широке поняття, ніж термін “мотив”, воно використовується в двоякому сенсі, визначає систему чинників, які детермінують поведінку та характеристику процесу, що стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні. Мотиваційна сфера – складна сукупність і взаємозв’язок сил, що спонукують поведінку людини, що функціонують в вигляді потреб, мотивів, інтересів, ідеалів і безпосередньо детермінують людську діяльність. Це властивості особистості, її цінності, установки, соціальні очікування, емоції, вольова сфера. [7, с. 24]

В психології, мотивація досягнень успіху максимально широко розглядається винятково з позиції когнітивного підходу, тобто розглядає мотивацію з точки зору того як вона функціонує, чому вона функціонує, процес вибору чи спосіб досягнення (локус контролю Дж.Роттера; успіх і невдача М.Селігман, схема атрибуції Б.Вайнера).

Проте не варто забігати наперед, для початку необхідно розібратись з витоками та появою самого уявлення, то ж це за такий складний процес, мотивація?

Витоки сучасних та відомих нам теорій мотивації, варто шукати ще далеко-далеко до нашої ери, і бере початок зі вчень древньогрецьких філософів та

мислителів. Серед яких – Аристотель, Геракліт, Платон, Сократ та інші, котрі виділяли «потребу», як «учитель життя». Сократ, писав про те, що кожній людині є властивими потреби, бажання та прагнення чого небусть. Демокріт розглядав потребу, як ту силу, що привела в дію емоційні переживання людини, та зуміла зробити розум людини «витонченим», та опанувала мову. [4, с.31]

За давньогрецькими вченнями, людина повинна бути скромною в своїх бажаннях, потрібна звести до мінімум свої потреби та задоволення їх.

Аристотель пояснював, те що прагнення людини завжди пов’язані з метою, і тим наскільки ця мета є важливою для людини. Лукрецій, подібно до Аристотеля, вважав, що джерелами волі є бажання, що витікають з людських потреб.[4, с.38]. Платон, пояснював потреби, як «душу», що бажає багатства, чи визнання.

За Б. Спінозою, головною спонукальною силою – є афекти, тобто потяги пов’язані з тілом та душею, котрі потім перетворюються на бажання.[4, с.118]

Дуже важливий внесок в дослідження мотивації, вклали вчення французьких матеріалістів XVIII століття. Вони вважали, що потреба викликана відсутністю чогось, шляхом задоволення бажаного викликає задоволення. Потреби постійні та безперервні, вони виступають рушійною силою задля задоволення наших бажань.

Найбільш значимим вкладом була друга половина XIX століття, котра визначалась визначними науковими відкриттями, не лише в психології, але в інших науках. Перш за все варто розпочати мову за еволюційну теорію Ч.Дарвіна. Своім вченням, Дарвін зробив крок в вивченні поведінкового та емоційного аспекту як людей так тварин. Під впливом еволюційної теорії Дарвіна розпочалося інтенсивне вивчення поведінки тварин іншими науковцями, зокрема У.Келлером, та Е.Торндайком.[4, с.172] Дана еволюційна теорія дала початок відомому вивченню інстинктів З.Фрейда, що звів відмінності між людиною та твариною до мінімуму.

На думку Фрейда, психологія особистості завжди є соціальною, а розгляд соціального в структурі мотивації досягнень людини необхідне звертатись до зовнішнього впливу навколишнього середовища, та внутрішніх проявів(потреб, самосвідомості, само розуміння). Особистість розвивається в соціальних умовах, де соціальне середовище активізує когнітивні та афективні процеси, зокрема мотивацію.

На початку XX сторіччя, на зміну теорії інстинктів, з’являється нова концепція, що стверджує, що як і в людей, так і в тварин є загальні органічні потреби, які однаково впливають на їх поведінку. Відмінності між поняттями «інстинкт» та «потреба», вже не відокремлюють, проте інстинкти вважають вродженими, а потреби можуть змінюватись протягом всього життя. Це все виникає на основі вчення І.Павлова, і має назву біхевіористична теорія, котра базується на концепції Д.Локка «Tabula rasa»(що в перекладі «Чиста дошка»).

При вивченні формування мотивації досягнень, багато дослідників підкреслюють її соціальне походження. Мотивація досягнень визнана однією з трьох соціальних мотивацій, поруч з афіліцією та прагненням до влади. Під афіліцією розуміють – прагнення бути в товаристві інших людей, потреба в створенні теплих стосунків з іншими людьми. Генрі Мюррей в 1938 році описував потребу афіліції таким чином: «Заводити дружбу і відчувати прихильність. Радити іншим людям і жити разом з ни-

ми. Співпрацювати і спілкуватись разом з ними. Любити. Приєднуватись до груп.»[7]

Починаючи з 30-х років XX століття, починають з'являтися концепції мотивації, що стосуються винятково людини, а однією з перших стає теорія К. Левіна, в котрій розглядалось про діяльність людини як функцію особистості і навколишнього середовища.

Ця теорія розглядала як органічні потреби людини, так і психогенні, що виникають в процесі навчання та виховання. К. Левін розрізняв два види потреб – біологічні і квазіпотреби (тобто соціальні потреби). Квазіпотреба – являє собою уявну, перекручену потребу, що сформувалась під впливом соціального середовища. Потреби в структурі особистості не ізольовані, вони знаходяться в зв'язку одна з одною. При цьому ті квазіпотреби, що пов'язані між собою та можуть обмінюватися енергією. Цей процес Левін назвав комунікацією заряджених систем. Його дослідження доводили, що не лише існуюча ситуація, а й її передбачення, предмети що існують в тільки свідомості людини, можуть визначати її діяльність. Він проводив дослідження з позиції так званої структурної теорії (гештальтпсихології), де Левіном і його учнями були знайдені влучні експериментальні прийоми дослідження потреб людини, її думок, волі та намірів.

Теорія двох факторів Ф. Герцберга, наступна, що зуміла констатувати про потреби людини, як річ індивідуальну (1940рр.). Дане вчення стверджувало про наявність факторів, котрі викликали незадоволення, а їх усунення не обов'язково приводило до задоволення; і навпаки – від того, що який небув фактор «допомагав» росту задоволення, не обов'язково означало усунення незадоволення. Процес «задоволення – відсутність задоволення», за Герцбергом знаходиться під впливом факторів безпосередньо пов'язаних з «внутрішньою діяльністю». А на процес «незадоволення – відсутність незадоволення» впливають фактори, пов'язані з оточенням.

Наступним етапом в розвитку теорій мотивації є пов'язаний з факторами, що впливають на поведінку людини. Найвідомішою теорією є «ієрархія потреб» А. Маслоу (1940рр.). Під ієрархією або так званою пірамідою потреб розуміється, структурований порядок систем потреб людини, що є необхідними для її функціонування. В людини згідно його ідей, з народження з'являються сім класів потреб, котрі проявляються в процесі його дорослішання.

В другій половині XX століття теорії потреб людини були доповнені рядом спеціальних мотиваційних концепцій, представлених у працях Д. Аткинсона, Х. Хекхаузена, Р. Келлі, Ю. Роттера. Найбільш змістовна серед них теорія мотивації Хекхаузена, котра відрізняється від інших диференційованістю та конкретизованістю структурних компонентів. Мотиваційний процес розуміється як оцінка подій поглядом збуджуючих цінностей, вірогідності їх досягнень. Тобто складний процес мотивації, що включає емоційні оцінки і потяги, в моделі підміняється інформаційним процесом, а мотивація, що є єдністю афективних і когнітивних процесів, перетворюється у чисто когнітивний процес. [10, с.34-36]

Отож ми повернулись до початку даної статті. Людина являє собою частину соціуму, а його мотивація є також є частиною цього соціуму. Зарубіжна когнітивна психологія стала основним джерелом накопичень експериментальних даних про мотивацію індивіда.

Подальший розвиток теорій мотивації пов'язаний з розвитком процесуальних теорій, які виходять за рамки окремої людини і вивчають вплив на мотиви

вацію різних чинників середовища (зовнішні чинники). Вони не заперечують існування потреб, але наголошують, що поведінка людей в соціумі визначається не тільки потребами.

Існують три основні процесуальні теорії мотивації:

- теорія очікувань (сподівань) В. Врума;
- теорія справедливості С. Адамса;
- об'єднана модель мотивації Портера-Лоулера.

В соціалістичний період розвитку суспільства дослідники надавали перевагу значимості навколишнього середовища, формування і спрямованість мотивів людини розглядалися переважно в сенсі суспільно-економічних відносин. При цьому біологічні та індивідуальні особливості людини досить часто недооцінювалися чи не брались до уваги. Аналіз робіт радянських авторів свідчить про те, що мотиви досліджувалися головним чином у зв'язку з діяльністю людини (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьев, С. Л. Рубінштейн.) та з проблемами особистості (Л. І. Анциферова, В. Г. Асеев, Л. І. Божович, А. Г. Ковальов, Е. С. Кузьмін).

Дослідження мотивації досягнень в рамках загальнотеоретичного підходу направлені на розробку структурних та динамічних характеристик, взаємозв'язків мотивації зі структурою особистості, а також механізмами її формування (Ю. М. Орлов, В. Грабал (1980), А. К. Маркова (1983), Т. В. Корнилова (1997), Г. В. Литвинова (2003), М. В. Купріна (2004), та інші).

О. М. Леонтьев писав, що роботи з проблеми мотивації майже не піддаються систематизації - до такого ступеня різні ті поняття, з приводу яких вживається термін «мотив». На його думку, сама потреба не може викликати цілеспрямовану діяльність, вона є передумовою, внутрішньою умовою діяльності. Під мотивом О. М. Леонтьев розуміє предмет, що знаходиться поза людиною і в якому у неї є потреба. [6, с. 13].

Російський дослідник Є. П. Ільїн, аналізуючи різні підходи до визначення поняття «мотив», зазначає, що мотив - це не будь-яке спонукання, яке виникає в організмі, а лише внутрішньо усвідомлене спонукання, яке стимулює людину до дії та вчинків [3, с. 63-64].

Найбільш доступно система структурних і динамічних характеристик мотивації, що об'єднала в собі досягнення вітчизняної та зарубіжної психології, представлена в інтегративній моделі Т. О. Гордєєвої (2002) [2, с. 114].

Мотивацію уникнення невдач, на відміну від прагнення до успіху, в більшій мірі має соціальну складову та контролюється боязню соціальних наслідків (Х. Д. Шмалт), а не лише внутрішніми когнітивними утвореннями – невпевненістю, неефективністю. [1, с. 41].

Також існують погляди на гендерну особливість мотивації, зокрема Н. В. Ходирьова (1997), зображує три погляди на гендерні особливості мотиву: жінка абсолютно інакше вмотивована на досягнення ніж чоловік; чоловік і жінка вмотивовані геть різними потребами; чоловіки та жінки володіють мотивом досягнення рівною мірою, проте використовують ці ресурси по-різному. [11, с. 73-80]. В дослідженні А. І. Винокурова (1996), з'ясовано, що жінки на порівняння з чоловіками мають набагато більший рівень потреби в досягненні успіху, і в уникненні невдач. Дослідження Е. І. Пашенко (2003) показали, що серед студентів, жінки частіше керуються моделлю уникнення невдач ніж мотивом досягнення успіху. [9, с. 17]

Суттєву увагу українські дослідники мотивації Є. М. Павлютенков та В. В. Ярошенко приділили концепції формування мотивів вибору професії (1980-1982 рр.). Є. М. Павлютенков зауважує, що одним з важливих завдань виховання людини - є формування у неї системи розумних потреб, які узгоджуються з соціально-економічними умовами життя суспільства. [8].

Серед безлічі різноманітних поглядів на дослідження мотивації, всі вони зводяться до одного - до того що центром завжди є людина, котра тим чи іншим чином за допомогою такого здавалося б нескладного механізму як мотивація здатна пристосуватись до навколишнього середовища та його умов. Потреби виявляються в результаті діяльності, котра не обмежується одним тільки видом. На основі однієї потреби можуть утворюватись та накопичуватись, сотні, тисячі геть інших потреб.

Висновки: підбиваючи підсумки з усього вище сказаного, ми дійшли до думки, що найбільш повнішою та найбільш-зрозумілішою для вивчення психології мотивації є когнітивний підхід до вивчення мотивації. Розуміння мотивації, є складним та багатограним, проте попри свою «величність» розуміння є найбільш важливим елементом функціонування людини. Це рушійна сила, механізм, та важель котрий керує людиною. Важливо також положення дослідників про те, що структура мотиваційної сфери - не застигле чи статичне, а те, що постійно розвивається, змінюється в процесі життєдіяльності світу та людини в цілому. При вивченні мотивації важливим є уявлення про неї як про складну систему, в яку включені певні структури що піддалися ієрархії. При цьому структура розуміється як відносно стійка єдність елементів, їх відносин цілісності об'єкта, як варіант системи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєва Н. В. Руківодство к тесту мотивации достижения детей. МД-решетка Шмальта. - М.: Когито-Центр. 1998 - 36 с.
2. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения/Т. О. Гордеева. - М. : Смысл ; Издательский центр "Академия", 2006. - 336 с.
3. Ильин Евгений Павлович. Мотивация и мотивы : учеб. пособие / Евгений Павлович Ильин. - СПб. и др. : Питер, 2003. - 508 с.
4. Коханова О. П. Історія психології: від античності до початку ХХ століття : навч. посібник / Авт-уклад. О. П. Коханова, 2016. - НВП «Інтерсервіс». - 235 с.
5. Куніцина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение- Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.: ил. — (Учебник нового века).
6. Леонтьев Алексей Николаевич. Потребности, мотивы, эмоции: курс лекций / Алексей Николаевич Леонтьев. - М. : МГУ, 1994. - 62 с.
7. Мюррей Г. «Исследование личности» (Exploration in Personality. N.Y., 1938. et al.)
8. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии / Е. М. Павлютенков. - К. : Рад. Школа, 1980. - 144 с.
9. Пащенко Е. И. Соотношение социального интеллекта, когнитивных и психосоциальных характеристик в период ранней взрослости: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - СПб., 2003. - 20 с.
10. Хекхаузен Хайнц. Мотивация и деятельность : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. "Психология", "Клиническая психология"/Хайнц Хекхаузен. - 2-е изд. - СПб. : Питер, 2003. - 860 с.

КИШ ЖАНЕТТА

студентка 2 курсу, заочного відділення

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

Шелевер Оксана Василівна

ЧИННИКИ ТА МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ІНТЕРНЕТ-ІГОР

У статті визначаються специфічні характеристики залежності від інтернет-ігор, аналізуються особливості виникнення та закріплення цієї форми адикції, її детермінанти та прояви.

В статті визначаються особливості залежності від онлайн ігор, аналізуються особливості виникнення і розвитку цієї форми залежності, її детермінанти та прояви.

Залежність від онлайн-ігор - актуальна проблема, яка потребує детального дослідження. Можна ідентифікувати такі детермінанти залежності як дисгармонічні особисті риси, погана особиста здатність взаємодіяти з суспільством, наявність стресових факторів, неправильне виховання сім'ї, особливості інтернет-середовища. Формування залежності починається з моменту отримання насолоди від онлайн-ігор і розвивається в тій мірі, коли гра стає основною частиною людського життя, і все інше стає для неї не важливим. Механізми онлайн-ігрової залежності: імітація, емоційна стимуляція, вплив засобів масової інформації тощо. Корекція цього стану повинна бути забезпечена з урахуванням чинників, що спричинили залежність.

Ключові слова: адикція, інтернет-залежність, комп'ютерна залежність, онлайн-ігри.

FACTORS AND MECHANISMS THAT CAUSE ONLINE-GAME ADDICTION

Specific characteristics of online-games addiction are determined in the article, features of emergence and holding this form of addiction, its determinants and manifestations are analyzed as well.

Online-games addiction is a real relevant problem that requires a detailed investigation. One can identify such determinants of addiction as disharmonious personal features, poor personal ability to interact with society, presence of stress factors, improper family upbringing, features of internet-environment. Addiction forming begins from the mo-

ment of getting pleasure from online games and develops to the extent, when the game becomes a basic part of human's life and everything other becomes unimportant for him. Mechanisms of online games addiction are the following: imitation, emotional emulation, influence of mass media etc. Correction of this state should be provided considering factors that caused the addiction.

Keywords: addiction, Internet addiction, computer addiction, online games.

Актуальність. В сучасному суспільстві особливого поширення набула залежність від комп'ютерних ігор, зокрема онлайн-ігор. Розповсюдженню цієї форми залежності сприяють як особливості самого інтернет-середовища, а саме: анонімність, свобода спілкування та самовираження, можливість обирати альтернативний образ для самопрезентації, так й індивідуально-особистісні властивості самої людини, а саме: тривожність, негативне самоставлення, низький комунікативний потенціал, нездатність встановлювати гармонійні стосунки з оточуючими тощо. Це створює передумови для швидкого формування адиктивної поведінки та її заглиблення в структуру особистості. Оскільки, зазвичай, залежність від комп'ютерних ігор виникає в підлітків та молодих людей, особистість яких є ще не до кінця сформованою, вона має значний вплив на соціальну адаптацію та соціалізацію, знижуючи здатність людини до гармонійного розвитку та включення в соціум, що вимагає подальшого аналізу окресленої проблеми.

Метою статті є визначення особливостей залежності від інтернет-ігор.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізом особливостей адикції від комп'ютерних ігор займалися такі вчені, як А. Є. Войскунський [3], Г. В. Чайка [8], С.А. Шапкін [11] та інші. Вони стверджують, що в основі виникнення залежності лежить ідентифікація особистості з героєм гри, прагнення задовольнити в мережі фрустровані потреби, відрив від реальності.

В. Абраменкова [1, с. 75] звертає увагу на те, що комп'ютерні ігри практично витіснили живу ігрову взаємодію дитини з іншими людьми, що не дозволяє особистості розвивати комунікативні навички, виробляти конструктивні моделі міжособистісної взаємодії.

П. Мунтян [4] виділяє основні критерії комп'ютерної залежності, якими є: небажання відволіктися від гри на комп'ютері; роздратування при вимушеному відволіканні; нездатність спланувати завершення сеансу гри на комп'ютері; витрачання великої кількості грошей на оновлення програмного забезпечення; відкидання домашніх справ на користь перебуванню за комп'ютером; нехтування власним здоров'ям, гігієною і сном на користь проведення значної кількості часу за комп'ютером; зловживання кавою та іншими психостимуляторами; готовність задовольнятися нерегулярною, випадковою та одноманітною їжею, не відриваючись від комп'ютера; відчуття емоційного підйому під час роботи за комп'ютером; обговорення комп'ютерної тематики з оточуючими людьми.

Д. Г. Рибалтович [5, с. 15] стверджує, що для виявлення наявності залежності необхідні якісні критерії відділення норми від патології, оскільки сучасною наукою процес адаптації людини до інформаційного середовища є недостатньо описаним. Встановлено, що ігрова залежність розвивається в молодих людей, що фінансово залежать від батьків або ж сім'я яких має низький рівень прибутку, а також у тих, що мають стаж гри більше трьох років та проводять за грою більше чотирьох годин на день. В користувачів онлайнігор виявлено циклотимно-

гіпертимно-емотивний тип характеру з підвищеним рівнем реактивної та особистісної тривожності.

Цікавою є думка Ван Шилу [2, с. 23], який стверджує, що залежність від комп'ютерних ігор пов'язана з «досвідом потоку», при цьому чим більший «досвід потоку» тим більшою є адикція, а обидва цих феномена залежать від часу, що проводиться особистістю в інтернеті. Однак він вважає, що пряма залежність між цими параметрами прослідковується не завжди, а виникнення адикції пов'язано зі специфікою сприйняття інтернету.

На думку П. Мунтян [4] виникненню залежності від комп'ютерних ігор сприяє їх динамічність та безперервність. Структура гри змушує сприймати її як єдиний процес, що формує мотивацію до її продовження. Заглиблення у віртуальну ігрову реальність створює ілюзію присутності, що сприяє залученості особистості в ті події, що в ній відбуваються, та не дозволяє їй завершити гру. При цьому індивід зазвичай захоплюється не окремою грою, обираючи ігри певного жанру, а самим процесом, що набуває для нього особливої привабливості. Виникненню адикції сприяє можливість створення власної альтернативної реальності, де особистість почуває себе вільно, позбувається від бар'єрів, може задовольнити фрустровані потреби. Також привабливою є можливість багаторазового програвання різних епізодів гри, аж поки індивід не досягне бажаного результату. Особистість в грі може дозволити собі робити помилки, самостійно приймати рішення, не думаючи про їх наслідки.

Ми ж вважаємо, що основою виникнення залежності від комп'ютерних ігор є те, що особистість вбачає в ігровому середовищі сферу самореалізації в якій вона почувається значущою, сильною та впевненою в собі. Захоплення комп'ютерними іграми може виступати засобом втечі від проблем, зняття стресу, позбавлення від негативних емоцій. Сьогодні особливо розповсюдженими стають онлайн-ігри, що дозволяє особистості взаємодіяти з іншими гравцями, займати певні місця в рейтингу гри, відчувати свою значущість. Онлайн-ігри дають змогу людині обирати персонажа наділеного особистісними якостями, властивими самій особистості гравця, або ж, навпаки, тими якостями, які людина хотіла б мати, але не володіє. Отже, відбувається ідентифікація з героєм який, зазвичай, виступає як сильна особа, що володіє специфічними вміннями, недоступними особистості в повсякденному житті.

Узагальнюючи проаналізовані праці, можна стверджувати, що формування залежності від онлайнігор починається з того моменту, коли особистість отримує емоційне задоволення та приємні переживання від процесу гри. Гра сприймається як спосіб задоволення фрустрованих потреб особистості, дозволяє їй почуватися комфортно за рахунок отождивлення себе з героєм, перенесення у віртуальну реальність, досягнення успіху в ігровій діяльності. На першому етапі формування залежності закладається основа виникнення умовного рефлексу, коли онлайн-гра починає сприйматися як засіб отримання задоволення.

На наступній стадії в особистості виникає потреба грати в комп'ютерні ігри, виявляється потяг до ігрової діяльності, онлайн-ігри стають вже не ситуа-

тивними, а перетворюються на систематичну діяльність. Коли особистість стикається з певними перешкодами на шляху до виходу в інтернет, в неї виникає занепокоєння та тривога, вона може відчувати фрустрацію. Гра починає займати все більше часу, людині важко відірватися від неї.

Про сформовану залежність особистості від комп'ютерних ігор можна говорити тоді, коли гра починає займати більшість часу, що згубно впливає на навчальну та трудову діяльність людини, на її стосунки з близькими та друзями. Перевага надається перебуванню у віртуальному світі на шкоду реальним стосункам, сну та відпочинку. Особистість втрачає здатність контролювати час проведений за грою, нездатна відірватися від цього процесу. Він захоплює її повністю, стаючи осередком життя людини, провідною потребою, перед якою відступають навіть біологічні, оскільки особистість обирає ігрову діяльність на шкоду відпочинку та повноцінному харчуванню. Адикція призводить до того, що людину повністю поглинають думки про гру, перебуваючи поза мережею особистість відчуває дискомфорт та напругу, думає про те, що в цей час відбувається в інтернетсередовищі, хвилюється, щоб хтось не побив її рекорди тощо.

На основі описаних вище даних щодо особливостей інтернет-залежності нами були виділені наступні симптомадикції від онлайн-ігор:

- ставлення до комп'ютерних ігор як до основного засобу отримання позитивних емоцій, коли людина вбачає в них спосіб втечі від проблем з якими вона стикається в повсякденному житті, розглядає гру як можливість зняти стрес та розважитися, при цьому власне про залежність можна говорити тоді, коли гра витісняє інші види діяльності людини та стає центром її життя;

- втрата контролю над часом, що витрачається на гру, коли в особистості втрачається як здатність до самоконтролю в мережі, так і бажання закінчити гру, вийти з віртуального світу в світ реальний; надання переваги онлайн-іграм на шкоду реальній взаємодії з оточуючими, трудовій та навчальній діяльності, виконанню своїх обов'язків;

- виникнення депресивних станів, неспокою та тривоги при відсутності можливості включитися в ігрову діяльність, при цьому особистість втрачає працездатність, не може зосередитися на діяльності яку виконує, оскільки її переслідують нав'язливі думки про те, що зараз відбувається в грі, які гравці в онлайн, чи не перевищив хтось з них її досягнення в грі тощо;

- руйнування стосунків з соціумом, в результаті надмірного заглиблення особистості у віртуальну реальність, що призводить до погіршення взаємин з оточуючими та близькими людьми, яким приділяється все менше часу та уваги, при цьому провідною для людини стає ігрова діяльність, а спілкування та взаємодія з оточуючими сприймаються як фактори, що відволікають від процесу гри, викликають роздратування та агресію. Особистість втрачає здатність до побудови гармонійних стосунків з людьми, знижується її комунікативний потенціал, втрачаються комунікативні навички. Людина обирає для себе самотність, оскільки сприймає оточуючий світ як вороже середовище, наповнене проблемами, конфліктами та труднощами, тоді як ігрова діяльність оцінюється як така, що приносить позитивні емоції, дозволяє втекти від реальності та знайти засоби для самореалізації і самоствердження.

Узагальнюючи погляди дослідників, що займалися проблемою адикції від комп'ютерних ігор [1-11] та спираючись на результати власного емпірич-

ного дослідження ми виділили детермінанти виникнення залежності від онлайн-ігор, які можна поділити на декілька груп:

1. Особистісні властивості людини. До них можна віднести такі риси, як висока тривожність, низька самооцінка, негативне самоставлення, низький комунікативний потенціал тощо. Невпевненість особистості в собі, нездатність встановлювати продуктивні контакти з оточуючими стають на заваді самореалізації людини, її пристосування до соціальних умов, в яких вона перебуває. При цьому особистість стає нездатною до того, щоб виробити адекватну стратегію взаємодії з іншими людьми, проявити свою індивідуальність. Таким чином інтернет-ігри служать засобом компенсації незадоволеної потреби в спілкуванні та взаємодії з однолітками, отримання позитивних емоцій та задоволення від встановлення контактів з іншими людьми, що виникає в процесі ігрової діяльності, коли особистість від імені свого персонажу контактує з іншими учасниками гри, певним чином проявляє себе, демонструючи власну індивідуальність.

Також до рис, що стають передумовою формування залежної поведінки можна віднести агресивність, конфліктність, емоційну невідповідність, оскільки вони відштовхують від особистості оточуючих та знижують їх мотивацію до взаємодії з такою людиною. В цьому випадку людина, що має вузьке коло спілкування та обмежені соціальні контакти може їх розширити за рахунок взаємодії з іншими гравцями, спілкування під час онлайн-ігор.

2. Особливості взаємодії з соціумом. До них можна віднести самотність, ізоляцію, соціальну дезадаптацію. Нездатність особистості налагодити конструктивні стосунки з оточуючими, відсутність навичок продуктивної взаємодії з іншими людьми призводять до соціальної фрустрації, що супроводжується негативними емоційними переживаннями та депресивним станом. Це зумовлює прагнення до пошуку позитивних емоцій в інших сферах, і часто особистість обирає для цього саме ігрову діяльність онлайн, оскільки завдяки їй вона відволікається від проблем, може розважитись та підняти собі настрій. При цьому можливість спілкуватися з іншими гравцями дозволяє особистості задовольнити певним чином її потребу у взаємодії з оточуючими та зменшує відчуття самотності.

3. Наявність стресогенних чинників. Сюди можна віднести такі довготривалі психотравмуючі ситуації, як несприятливий соціально-психологічний клімат в групі, членом якої є індивід; затяжні конфлікти в навчальному закладі, на роботі чи в родині; наявність глибоких особистісних проблем.

Несприятливий клімат призводить до зниження рівня єдності групи, зумовлює збільшення психологічної дистанції між її членами, кількості проявів ворожості та інтолерантності. Відповідно, особистість, яка є членом такої групи постійно відчуває дискомфорт та тривогу, очікує критики, нерозуміння та неприйняття з боку її членів. Це призводить до того, що індивід відчуває пошуку іншого середовища для самореалізації та отримання підтримки, і за відсутності такої групи в його оточенні занурюється в інтернетсередовище, обираючи онлайн-ігри як засіб задоволення своїх потреб.

4. Вплив сімейного виховання. До цієї категорії чинників, що можуть сприяти виникненню залежності від комп'ютерних ігор можна віднести виховання за типом гіпо- чи гіперопіки, а також виховання дитини в неповних чи неблагополучних сім'ях.

Переважаючи гіпоопіки призводить до того, що батьки не контролюють дитину, не цікавляться її

справами та не прагнуть досягнути її внутрішній світ. Така дитина почувається відторгнутою, не може порозумітися з батьками та оточуючими, проявляє схильність до асоціальної поведінки, є соціально дезадаптованою. Дитина переконана в тому, що оточуючі її не розуміють, що зумовлює почуття невпевненості в собі, зниження самооцінки. При цьому формою самоствердження може бути прояв агресії, девіантної поведінки. Порушуючи норми та правила прийняті в суспільстві така дитина намагається здобути визнання серед однолітків, стати їх неформальним лідером, оскільки страждає від нестачі уваги в сім'ї.

Гіперопіка також перешкоджає гармонійному розвитку дитини та стає передумовою формування залежності від комп'ютерних ігор. Дитина, що виховується в таких умовах страждає від надмірного контролю з боку батьків, відчуває себе залежною та безпорадною, втрачає віру у власні сили та здібності. Це в свою чергу формує неадекватну самооцінку, яка може бути як заниженою, так і завищеною, коли батьки переконують дитину в тому, що вона є кращою за інших. В обох випадках відсутня критична оцінка дитиною своїх рис, здібностей та форм поведінки, що зумовлює появу конфліктів при взаємодії з оточуючими. При цьому особистість має низький адаптаційний потенціал та проявляє ознаки соціальної дезадаптації, що знову ж таки змушує її шукати іншу сферу самореалізації та можливості проявити себе, якою часто стає віртуальна реальність, а завдяки доступності та розповсюдженості комп'ютерних ігор особистість зазвичай обирає саме їх.

5. Властивості інтернет-середовища. До них можна віднести анонімність, безпечність, прагнення до ідентифікації з героєм гри. Анонімність дозволяє особистості вільно почувати себе, проявляти емоції не боячись осуду. Безпечність віртуальної реальності створює можливість для задоволення фрустрованих потреб особистості, знімає низку психологічних бар'єрів, що змушують особистість почуватися скuto та невпевнено. Важливою властивістю ігрового середовища є можливість ідентифікації себе з героєм гри, що зазвичай характеризується значними можливостями, наявністю спеціальних здібностей та «суперсил». Це дозволяє особистості відчувати власну значущість, формує почуття впевненості. Однак при виході з гри людина починає гостро відчувати невідповідність між реальним «Я» та образом героя, що викликає дискомфорт та негативні емоції, що в свою чергу спонукає особистість до збільшення часу перебування у віртуальній реальності та зумовлює виникнення залежності від комп'ютерних ігор.

Аналізом психологічних механізмів, що призводять до формування залежності від комп'ютерних ігор займалися такі вчені, як Н. П. Фетискін [6], Т. А. Хагуров [7], І. В. Чудова [9], В. В. Шабаліна [10] та інші. На нашу думку, особливої ваги набувають наступні механізми:

1. Наслідкування. Останнім часом комп'ютерні ігри стали особливо розповсюдженими та практично всі мають доступ до них. Особливої популярності цей вид діяльності набув серед підлітків та молоді, які все частіше обирають онлайн-ігри, оскільки це дозволяє взаємодіяти з іншими гравцями. Отже, популярність комп'ютерних ігор призводить до того, що підліток чи молода людина, яка в них не грає може відчувати труднощі при включенні до групи однолітків, оскільки не здатна підтримати розмову про новинки комп'ютерних ігор, способи перейти на вищий рівень тощо. Тобто, наслідкування та прагнення займатися діяльністю, яка є важливою для однолітків особистості штовхає її до захоплення онлайн-

іграми, а при відповідних обставинах призводить до виникнення залежності.

2. Зараження. Цей механізм проявляється тоді, коли особистість бачить, що інші люди отримують задоволення та приємні емоції від комп'ютерних ігор, що формує в неї мотивацію до надання переваги саме такому виду діяльності. Особливої ваги механізм зараження набуває під час сумісної ігрової діяльності, коли особистість спостерігає за змінами настрою, емоційного фону, що виникають в процесі онлайн-ігор оточуючих. Їх захопленість передається їй та подвоює ті емоції, які людина відчувала до того. Таким чином особистість отримує яскраві переживання, прагне приділяти комп'ютерним іграм все більше часу, що стає основою виникнення залежності.

3. Навіювання через вплив ЗМІ. В засобах масової інформації часто транслиуються рекламні ролики спрямовані на розповсюдження продукції, пов'язаної з комп'ютерними іграми. При цьому, зазвичай, демонструється образ підлітка чи молодшої людини, що цілком захоплена грою та отримує від цього задоволення. Це сприяє появі відповідного мотиву та спонукає особистість спробувати нову, захоплюючу гру. В людини зі сформованою інтернет-залежністю такий мотив стає провідним, що спонукає її грати в нові ігри та все більше заглиблюватися в цей вид діяльності. Отже, засоби масової інформації на сьогоднішній день спонукають людину до занурення у віртуальну реальність, при цьому повідомлення про небезпеку залежності від комп'ютерних ігор не набувають поширення та орієнтовані не на самого підлітка, а на його батьків, роблячи такий вплив опосередкованим та таким, що викликає супротив, оскільки часто між підлітками та їх батьками встановлюється значний психологічний бар'єр, зумовлений кризою підліткового віку, що викликає непорозуміння та небажання дітей прислухатися до думки дорослих. Отже, інформація про шкідливий вплив інтернет-залежності на особистість сприймається підлітками та молоддю як надумана проблема. Вони вважають, що батьки їх не розуміють та не сприймають всерйоз їх застереження щодо небезпеки виникнення залежності від комп'ютерних ігор.

4. Проекція потреб у віртуальне середовище. Цей механізм є особливо важливим при формуванні залежності від комп'ютерних ігор, оскільки саме можливість задовольнити в процесі онлайн-гри фрустровані потреби є основним механізмом, що спонукає особистість до занурення в ігрове середовище. Наявність потреб, які людина не здатна задовольнити в реальному житті змушує її шукати іншу сферу для реалізації своїх бажань, при цьому для підлітка та молодшої людини найзручнішою сферою для цього виступає інтернет-середовище, де особистість може поспілкуватися з іншими гравцями, здобути їх визнання через досягнення успіхів у грі, ідентифікувати себе з героєм гри та відчувати свою значущість і необмежені можливості. Це спонукає людину до того, щоб грати частіше, та в кінцевому рахунку витісняє інші види діяльності, провокуючи появу адикції.

Корекція залежності від онлайн-ігор повинна здійснюватися з урахуванням основних детермінант, що її викликали, оскільки усунення причини, що змусила особистість надати перевагу віртуальній реальності є основою подолання адикції.

Висновки. Залежність від комп'ютерних онлайн ігор є актуальною проблемою, що вимагає детального дослідження та вивчення, що дозволило б більш глибоко проаналізувати це явище. Можна виділити наступні детермінанти адикції: дисгармо-

нійні особистісні властивості, низька здатність особистості до взаємодії з соціумом, наявність стресогенних чинників, неадекватне сімейне виховання, особливості інтернетсередовища. Формування адикції починається з моменту отримання задоволення від онлайн-ігор і розвивається до такої міри, коли комп'ютерна гра стає основою життя людини, а все інше відходить на задній план. До механізмів виникнення адикції від онлайн-ігор відносяться насліду-

вання, емоційне зараження, навіювання через вплив ЗМІ, проекція потреб у віртуальне середовище. Корекція повинна здійснюватися з урахуванням чинників, що викликали залежність.

Перспективним напрямком дослідження є продовження роботи над проблемою залежності від онлайн-ігор та розробка відповідних психопрофілактичної та корекційної програм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? // Современныйребенок в «игровойцивилизации». - М.: Даниловскийблаговестник, 1999. - С. 144.
2. Ван Шилу Интернет-зависимость у участниковкомпьютерныхигр: на материалаекитайскойкультуры: автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Ван Шилу; [Местозащиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. - Москва, 2013. - 33 с.
3. Войскунский А. Е. Групповая игровая деятельность в Интернете / А. Е. Войскунский // Психол. журн. - 1999. - Т. 20, № 1. - С. 126-132.
4. Мунтян П. Вид компьютернойаддикции: зависимость от компьютерныхигр / П.Мунтян [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://banderus2.narod.ru/83271.html>.
5. Рыбалтович Д. Г. Психологические особенности пользователей онлайн-игр с различной степенью игровой аддикции: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 05.26.02, 19.00.04 / Рыбалтович Дарья Григорьевна; [Местозащиты: Всерос. центр экстрен. и радиац. медицины им. А. М. Никитина, МЧС России]. - Санкт-Петербург, 2012. - 21 с.
6. Фетискин Н. П. Психология аддиктивного поведения Текст. Научно-методическое издание / Н. П.Фетискин. Кострома: КГУ, 2005. - 272 с.
7. Хагуров Т. А. Введение в современную девиантологию Текст.: учебное пособие / Т. А. Хагуров, Ростов-на-Дону, 2003. - 343 с.
8. Чайка Г. В. Компьютерные игры как современные сказки / Г. В. Чайка // Практична психологія та соціальна робота. - 2009. - № 4. - С. 65-67.
9. Чудова И. В. Особенности образа «Я» «жителя Интернета» / И. В. Чудова // Психологический журнал. - 2002. - № 1. - С. 113-117
10. Шабалина В. В. Зависимоеповедениешкольников Текст. / В. В. Шабалина. СПб.: Медицинская пресса, 2001. - 176 с.; Шабалина В. В. Когнитивная структура психологической зависимости: Текст. / В. В. Шабалина // Наркология. 2006. - № 9. - С. 69-72. 280.
11. Шапкин С. А. Компьютернаяигра: новая область психологических исследований / С. А. Шапкин // Психол. журн. - 1999. - Т. 20.- № 1.- С. 86-102.

КОСО КАТЕРИНА

студентка 2 курс магістратури, заочна форма

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент

Шелевер Оксана Василівна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТРАХІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подано основні підходи до вивчення тривожності у молодшому шкільному віці. Розглянуто особливості тривожності молодших школярів. Проаналізовано основні чинники формування страхів у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: страх, тривога, тривожність, молодший шкільний вік, емоції.

THEORETICAL ANALYSIS OF PROBLEMS OF INJURIES IN YOUTH CHILDREN

The article presents the main approaches to the study of anxiety at junior school age. Peculiarities of anxiety of junior schoolchildren are considered. The main factors of fear formation in the younger school age are analyzed.

Key words: fear, anxiety, anxiety, junior school age, emotions.

Актуальність. Емоційний стан дитини має особливе значення в психічному розвитку. Емоції - особливий клас психічних процесів і станів, який складають відносини людини, що переживаються в різній формі до предметів і явищем дійсності. У сьогоднішніх школах нашої держави збільшилося число тривожних дітей молодшого шкільного віку, що характеризуються підвищенням занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю. Виникнення тривож-

ності й страхів пов'язане з незадоволенням вікових потреб дитини.

Проблема виникнення та переживання страхів дітей стає особливо актуальною в період вступу й адаптації дитини до школи. У молодших школярів з високою нереалістичною і низькою самооцінкою можуть спостерігатися психічні розлади, які спотворюють процес нормального психічного розвитку. Вони характеризуються підвищеною тривогою, за-

непокоєнням, невпевненістю, емоційною нестабільністю, тобто такими емоційними станами як тривога, страх, фобії, депресії та ін., що потребують психотерапевтичного впливу. Причини формування та виникнення страхів полягають як у генетичних факторах розвитку психіки дитини, так і в соціальних.

Дослідження феномена страхів безпосередньо пов'язане з вивченням проблеми емоцій, яка ще не достатньо розроблена у психологічній науці.

Мета. Здійснити теоретичний аналіз проблеми страхів у дітей молодшого шкільного віку.

Основна частина. Проблема тривожності дістала свій розвиток у роботах, пов'язаних з вивченням індивідуальних особливостей людини, типу її темпераменту; з соціальними причинами її виникнення; з вивченням проблеми адаптації та дезадаптації дитини (Ю.Александровський, Г.Бурменська, В.Гарбузов, І.Дубровіна, О.Захаров, В.Каган, Р.Овчарова, К.Сантросян, А.Співаков, А.Тутундісян). Тривожність має добре виражену вікову специфіку, яка виявляється в її джерелах, змісту, формах виявлення компенсації та захисту. Для кожного вікового періоду існують деякі об'єкти дійсності, що викликають підвищену тривожність більшості дітей в незалежності від реальної загрози чи тривожності як стійкого виникнення.

Серед найбільш актуальних проблем, що виникають у практичній діяльності людини, особливе місце займають проблеми, пов'язані з психічними станами. У ряду різних психічних станів, які є предметом наукового дослідження, найбільша увага приділяється стану, що позначається в англійській мові терміном "anxiety" і перекладається на російську як "тривожність", "тривога". В російській мові це різні слова, і слід відрізняти тривогу від тривожності. "Якщо тривога - це прояви неспокою, хвилювання дитини, то тривожність, є стійким станом" [3].

Причинами виникнення тривожності завжди є внутрішній конфлікт, суперечливість прагнень дитини, коли одне її бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій. Суперечливий внутрішній стан дитини може бути викликаний: суперечливими вимогами до нього, які виходять із різних джерел (або навіть із одного джерела: буває, що батьки суперечать самі собі, то дозволяючи, то грубо забороняючи одне й те саме); неадекватними вимогами, невідповідними можливостями і прагненнями дитини; негативними вимогами, які ставлять дитину в принижене, залежне положення. У всіх трьох випадках виникає почуття "втрати опори"; втрати міцних орієнтирів у житті, непевність у навколишньому світі.

В основі внутрішнього конфлікту дитини може лежати зовнішній конфлікт - між батьками, між родиною й школою, між однолітками й дорослими. Однак змішувати внутрішній і зовнішній конфлікти зовсім неприпустимо; протиріччя в навколишньому оточенні дитини далеко не завжди стають його внутрішніми протиріччями [5].

Причин багато, але головна - які відносини для дитини є значимими. Якщо учневі не дорога думка вчителя, він постарается уникнути конфлікту, але щиро-сердечних переживань докори педагога в нього не викличуть. Інша справа, якщо різку оцінку його вчинків або здатностей він одержує від того, на чий слова звик він внутрішньо опиратися, чий ім'ям дорожить. Чим ширше коло спілкування, тим більше ситуацій, які можуть дати підставу для тривоги. Але й інше незаперечно: дитина не може повноцінно жити й душевно розвиватися, якщо її відносини зі світом збіднені. Коли, приміром, єдиною значимою фігурою для дитини виявляється мати, то самі незна-

чні тертя в їхніх відносинах можуть перетворитися в щиро-сердечну трагедію. Конфлікт не веде до тривоги, коли є безліч точок опори. Але якщо уникнути конфліктів ні комусь не вдається, це не значить, що дитина приречена на тривогу. Дітей, що занедаждали невротизмом лише тому, що їх злякала собака, яка раптово загавкала, або засмутив вчитель який підвищив голос, або вивела із себе скандальна сварка в родині, - таких дітей фактично не існує. Стосовно таких одноразових стресів дитина набагато стійкіша, ніж думають. Природа оснастила людину потужним механізмом забування, що рятує нашу свідомість від обов'язків нести важкий вантаж неприємних спогадів [1].

Тривога проникає в душу дитини, лише коли конфлікт пронизує все її життя, перешкоджаючи реалізації її найважливіших потреб. До цих найважливіших потреб відносяться: потреба у фізичному існуванні (їжі, воді, свободі від фізичної погрози й т.д.); потреба в близькості, в прихильності до людини або до групи людей; потреба в незалежності, у самостійності, у визнанні права на власне "я", потреба в самореалізації, у розкритті своїх здатностей, своїх прихованих сил, потреба в сенсі життя й мети.

Однією з найчастіших причин тривожності є завищені вимоги до дитини, негнучка, догматична система виховання, яка не враховує власну активність дитини, її інтереси, здатності й схильності. Найпоширеніша система виховання - "ти повинен бути відмінником". Виразені прояви тривоги спостерігаються в добре встигаючих дітей, яких відрізняють сумнівність, вимогливість до себе в сполученні з орієнтацією на оцінки, а не на процес пізнання. Буває, що батьки орієнтують на високі, не доступні дитині досягнення в спорті, мистецтві, нав'язують їй (якщо це хлопчик) образ справжнього чоловіка, сильного, сміливого, спритного, не знаючого поразок, не відповідність якому боляче б'є по хлоп'ячому самолюбству. До цієї ж області відноситься нав'язування дитині далеких її інтересів, наприклад як туризм, плавання. Жодне із цих занять саме по собі не погане. Однак вибір хобі повинен належати самій дитині [4].

Примусова участь дитини в справах, які не цікавить школяра, ставить в ситуацію неминучого неуспіху. Прагнучи виробити в дитини такі якості як сумнівність, слухняність, акуратність, вчителі нерідко збільшують і без того нелегке становище дитини, збільшуючи прес вимог, невиконання яких приводить до внутрішніх покарань. Без сумніву, сумнівне відношення до справи необхідне, однак справа школяра (навчання) - особлива справа, у якій процес важливіше результату й слабко з ним зв'язаний. Якщо робітник трудиться насамперед заради результату, наприклад заради виробництва якоїсь деталі, то дитина учиться не для того, щоб вирішити те або інше завдання; воно давно вирішене й відповідь поміщена наприкінці задачника. Зміст навчання - у самому процесі навчання й розвитку, а орієнтація на результат, а тим більше на оцінку як кінцеву мету всіх старань школяра в сполученні із завищеними вимогами батьків сприяє перенапруженню його сил, псує їх спрямованість. Від оцінки часто залежить відношення до дитини значимих для неї людей. Дитина відчуває, що відношення до неї прямо пропорційно її успішності, і оцінки стають засобами досягнення розташування батьків, вчителів, однокласників. Сама інтенсивність переживання тривоги в хлопчиків і дівчаток різна. У дошкільному й молодшому шкільному віці хлопчики більше тривожні, ніж дівчата [2].

У дев'ять-одинадцять років інтенсивність пере-

живань в обох статей вирівнюється, а після дванадцяти років загальний рівень тривожності в дівчат у цілому зростає, а в хлопчиків трохи знижується, хоча саме серед хлопчиків зустрічаються хлопці із серйозними порушеннями в цій сфері. Різняться дівчата й хлопчики тим, з якими ситуаціями вони зв'язують свою тривогу, як її пояснюють, чого побоюються. Вік людини відображає не тільки рівень фізичної зрілості, але й характер зв'язків з навколишнім світом, особливості переживань [3].

Шкільна пора - найважливіший етап у житті людини, протягом якого принципово міняється її психологічний вигляд. Міняється й характер тривожних переживань. Стан чистої або як говорять психологи, "вільно плаваючої", тривоги вкрай важко перенести. Невизначеність, неясність джерела погрози робить пошук виходу з ситуації дуже важким, складним. Як тільки виникає тривога, у душі дитини включається цілий ряд механізмів, які "переробляють" цей стан у щось інше, нехай теж неприємне, але не настільки нестерпне. Така дитина може зовні справляти враження спокійної й навіть самовпевненої, але необхідно навчитися розпізнавати тривожність і "під маскою". Внутрішнє завдання, що стоїть перед емоційно нестійкою дитиною: у морі тривоги знайти острівцек безпеки й постаратися якнайкраще його зміцнити, закрити з усіх боків від бурхливих хвиль навколишнього світу. На початковому етапі формується почуття страху: дитина боїться залишатися в темряві, або спізнитися в школу, або відповідати біля дошки [5].

Страх - перша похідна тривоги. Його перевага - у тому, що в нього є кордон, а виходить, і завжди залишається якийсь вільний простір поза цими кордонами. Це призводить до неправильної позиції і стилю життя. Адлер висуває три умови, які можуть привести до виникнення у дитини неправильної позиції і стилю життя. Ці умови наступні. По-перше, це органічна, фізична неповноцінність організму. Діти з цими недоліками бувають цілком зайняті собою, якщо їх ніхто не відверне, не зацікавить іншими людьми. Порівняння себе з іншими приводить цих дітей до відчуття неповноцінності, приниження, страждання, це відчуття може посилюватися завдяки кепкуванням товаришів, особливо це відчуття збільшується у важких ситуаціях, де така дитина себе відчуватиме гірше за інших. Але сама по собі неповноцінність не є патогенною. Навіть хвора дитина відчуває здатність змінити ситуацію. Результат залежить від творчої сили індивідуума, який може мати різну силу і по-різному виявлятися, але завжди визначальною метою.

Адлер був першим, хто описав труднощі і тривогу дитини, пов'язані з недостатністю органів, і шукав дороги їх подолання. Другою умовою, що може призвести до таких же результатів, є розпещеність. Виникнення звички все отримувати, нічого не даючи в обмін. Досяжна перевага, не пов'язана з подоланням труднощів, стає стилем життя. В цьому випадку всі інтереси і турботи також направлені на себе, немає досвіду спілкування і допомоги людям, турботи про них. Єдиний спосіб реакції на трудність - вимоги до інших людей. Суспільство розглядається такими дітьми як вороже. Третьою умовою являється знедоленість дитини. Знедолена дитина не знає, що таке любов і дружба співпраці. Вона не бачить друзів і участі. Зустрічаючись з труднощами, вона переоцінює їх, а оскільки не вірить в можливість здолати їх за допомогою інших і тому не вірить в свої сили. Дитина не вірить, що може заслужити на любов і високу оцінку шляхом дій, корисних людям. Тому вона підозріла і нікому не довіряє. У неї немає досві-

ду любові до інших, тому що його не люблять, і вона платить ворожістю. Звідси - нетовариськість, замкнутість, нездатність до співпраці. Тривожні діти відрізняються частими проявами занепокоєння і тривоги, а також великою кількістю страхів, причому страхи і тривога виникають в тих ситуаціях, в яких дитині, здавалося б, нічого не загрожує.

В дослідженні рівня притягань у дітей М.З.Неймарк виявила негативний емоційний стан у вигляді занепокоєння, страху, агресії, яке було викликано незадоволенням їхніх досягнень на успіх. Досить часто тривожні діти мають занижену самооцінку, що виражається в хворобливому сприйнятті критики від тих, що оточують, звинуваченні себе в багатьох невдачах [4].

Тривожні діти дуже чутливі до своїх невдач, гостро реагують на них, схильні відмовлятися від тієї діяльності, в якій випробовують скруту. У таких дітей можна відмітити помітну різницю в поведінці на заняттях і поза заняттями. Поза заняттями це живі, товариські і безпосередні діти, на заняттях вони затиснуті і напружені. Відповідають на питання вихователя тихим і глухим голосом, можуть навіть почати заїкатися. Мова їх, може бути як дуже швидко, квапливою, так і сповільненою, утрудненою. Як правило, виникає тривале збудження: дітя теребять руками одяг, маніпулює чим-небудь. Це характерно для тих дітей, чиї батьки ставлять перед ними непосильні завдання, вимагаючи того, чого діти виконати не в змозі, причому в разі невдачі їх, як правило, карають, принижують. Також емоційне неблагополуччя по типу тривожності спостерігалось і у дітей з високою самооцінкою. Вони претендували на те, щоб бути найкращими учнями, або займати найвище положення в колективі, тобто були високі домагання в певних областях, хоча дійсних можливостей для реалізації своїх домагань не мали. Такі діти, як правило, частіше за інших піддаються маніпуляціям з боку дорослих і однолітків.

Крім того, щоб вирости у власних очах, тривожні діти інколи люблять покритикувати інших. Такий стан дитини приводить до розвитку комплексу неповноцінності, а на тлі «комплексу неповноцінності» в процесі інтелектуалізації може формуватися «комплекс переваги» Зниження рівня тривожності дозволяє дітям підвищити рівень самооцінки, пережити почуття душевного комфорту, успішніше вчитися, швидко адаптуватися в дитячому суспільстві і системі учбової діяльності. Тривожні діти мають схильність до шкідливих звичок невротичного характеру (вони гризуть нігті, смочуть пальці, висмюкують волосся, займаються онанізмом). Маніпуляція з власним тілом знижує у них емоційну напругу [5].

Розпізнати тривожних дітей допомагає малювання. Їх малюнки відрізняються великою кількістю штрихування, сильним натиском, а також маленькими розмірами зображень. Нерідко такі діти «застрають» на деталях, особливо дрібних. У тривожних дітей серйозний, стриманий вираз обличчя, опущені очі, на стільці сидять акуратно, прагнуть не робити зайвих рухів, не шуміти, вважають за краще не звертати на себе увагу оточуючих. Таким чином поведінка тривожних дітей відрізняється частими проявами занепокоєння і тривоги, такі діти живуть в постійній напрузі, весь час відчуючи загрозу, відчуючи, що в будь-який момент можуть зіткнутися з невдачами [1].

У молодшому шкільному віці страх і боязнь, тривожність і побоювання можуть бути представлені в однаковій мірі. Ведучий страх цього віку - страх "бути не тим", страх не відповідності загальноприйнятим нормам поведінки, вимогам найближчого

оточення, будь то школа, однолітки або сім'я. Конкретними формами цього страху є страхи зробити не те, неправильно, не так як слід. Страх невідповідності проростає з несформованого у дитини вміння оцінювати свої вчинки, з точки зору моральних приписів, яке лежить в основі формується почуття відповідальності.

Молодший шкільний вік - це найбільш сприятливий (сенситивний) період для його формування. Тому, якщо воно активно формується, то ймовірність виникнення страху невідповідності в цьому віці знижується. Проте слід мати на увазі, що гіпертрофоване почуття відповідальності, коли поведінка дитини пов'язується безліччю правил, заборон, погроз і умовностей позбавляє дитину можливості діяти самостійно, ініціативно і рішуче. Аналогічні форми поведінки характерні і для дітей, в яких почуття відповідальності сформовано недостатньо, а тим більше, якщо воно відсутнє зовсім. Іншою причиною "шкільних страхів" дитини можуть бути його конфліктні відносини з вчителями, так само як і з однолітками, страх їх агресивної поведінки. Нерідко самі батьки провокують виникнення цього страху, коли в своєму прагненні мати дитину-відмінника, постійно "тиснуть йому на психіку" під час приготування їм уроків, або даючи настанови з приводу правильних відповідей в класі і т.п.

Поряд зі "шкільними страхами" для цього віку типовий страх стихії: бурі, повені, урагану, землетрусу. Всі ці страхи, на думку А.І. Захарова, продукти так званого "магічного мислення" школяра, його

схильності вірити в різного роду передбачення, заобони, "фатальний" збіг обставин. З одного боку, це прояв сугестивності, з іншого - йдуть з раннього дитинства страхів темряви, самотності і замкнутого простору, а з третього - егоцентричного мислення, розгорнуті логічні форми мислення. Ми вже знаємо, що егоцентризм мислення проявляється в його трансдуктивності, тобто невмінні молодшого школяра зв'язати між собою причинно-наслідковими зв'язками два випадкових і одночасних події [2].

Висновки. Резюмуючи страхову симптоматику дітей в цьому віці, слід підкреслити, що вона є наслідком поєднання соціальних і інстинктивних страхів і, перш за все страхів невідповідності загальноприйнятим нормам на тлі несформованого почуття відповідальності, "магічного мислення" і вираженої в цьому віці навіюваності. Ближче до 7 і особливо до 8 років при великій кількості нерозв'язних і йдуть з більш раннього віку страхів можна вже говорити про розвиток тривожності як певному емоційному настрої з переважанням почуття неспокою і страху зробити щось не те, не так, спізнитися, не відповідати загальноприйнятим вимогам і нормам. Все це вказує на зростаючу соціальну детермінацію страхів, які висловлюються побоюванням бути не тим, кого люблять і поважають, тобто на їх соціально-психологічну обумовленість. Тому страх бути не тим найчастіше зустрічається не тільки у емоційно чутливих дітей з розвиненим почуттям власної гідності, але саме у тих з них хто внутрішньо орієнтований на соціальні норми і прагне дотримуватися їх.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кононенко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / О.Л. Кононенко. – К.: Рад. школа, 1998. – 255 с.
2. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
3. Мэй Р. Проблема тревоги / Р. Мэй – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. – 432 с.
4. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан – М., 2005. – 303 с.

ЛІВАК ЄВГЕНІЙ

студент 4 курсу,
спеціальність «Соціологія»
Науковий керівник: доцент
Борщ К.К.

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

В статті досліджується поняття гендерних стереотипів. Автор розрізняє сформовані культурно та соціально гендерні стереотипи, вказує, що гендерні стереотипи обумовлені тим, що модель гендерних відносин історично вибудовувалася таким чином, що статеві відмінності (в дискурсі влади) переважали над індивідуальними відмінностями в особистості жінки і чоловіка. Порівнюються спільні та відмінні моделі гендерних стереотипів у різних культурах.

Ключові слова: гендер, стереотипи, гендерні стереотипи.

GENDER STEREOTYPES IN CONTEMPORARY SOCIETY

The article deals with the concept of gender stereotypes. The author distinguishes between the prevailing cultural and social gender stereotypes, points out that gender stereotypes are due to the fact that the gender relations model was historically constructed in such a way that gender differences (in the discourse of power) dominated the individual differences in the personality of women and men. Compares common and distinct models of gender stereotypes in different cultures.

Key words: gender, stereotypes, gender stereotypes.

Гендерні уявлення особистості формуються під впливом гендерних стереотипів — набору загальноприйнятих норм і суджень, що стосуються існуючого в суспільстві становища чоловіків і жінок, норм їхньої поведінки, мотивів і потреб. Гендерні стереотипи закріплюють наявні гендерні розбіжності і стають на заваді змінам у сфері гендерних відносин.

Гендерні стереотипи — сформовані культурою та розповсюджені в ній узагальнені уявлення (переконання) про те, якими є і як поведуться особи різних гендерів (чоловіки і жінки). Гендерні стереотипи тісно пов'язані з гендерними ролями (наборами очікуваних зразків поведінки (норм) для чоловіків і жінок: як мають поводитись) і служать для їх підтримки і відтворення. Гендерні стереотипи сприяють підтримці гендерної нерівності.

Більшість вчених пояснюють поняття гендерних стереотипів як один із видів соціальних стереотипів, стандартизованих, стійких, емоційно насичених та ціннісно визначених образів, що базуються на прийнятих у суспільстві уявленнях про "маскулінне" (чоловіче) та "фемінне" (жіноче). Вони формуються віками та закріплюються навіть на підсвідомому рівні нації.

Зміст і ступінь вираженості гендерних стереотипів відрізняються в різних культурах та у різні історичні епохи, хоча спостерігаються і деякі кроскультурні подібності. Наукові дослідження гендерних відмінностей доводять, що гендерні стереотипи в цілому не відповідають дійсності, але їх стійкість забезпечується, зокрема, когнітивними упередженнями, які дозволяють людям вибірково сприймати та інтерпретувати інформацію з зовнішнього світу.

Поява гендерних стереотипів обумовлена тим, що модель гендерних відносин історично вибудовувалася таким чином, що статеві відмінності (в дискурсі влади) переважали над індивідуальними відмінностями в особистості жінки і чоловіка. Згідно з теорією соціальних ролей, гендерні стереотипи виникають як наслідок існування гендерних ролей — соціальних очікувань, приписів людині певної поведінки залежно від її гендерної приналежності. Тобто, спостерігаючи за тим, як жінки та чоловіки займаються різними справами, що їх приписує їм гендерна роль (наприклад, чоловіки полюють та воюють, а жінки хазяйнують та виховують), люди роблять висновки, що гендери докорінно відрізняються між собою.

В той же час гендерні стереотипи служать механізмом підтримання гендерних ролей: вірування в унікальні якості і характерні особливості різних гендерів (чоловіків, жінок) використовуються для обґрунтування необхідності поводитись відповідно до гендерної ролі (обирати «чоловічі» чи «жіночі» заняття, кар'єри, життєві стратегії).

Гендерні відмінності давно цікавили вчених з різних наукових областей. Довгий час основною метою досліджень гендерних відмінностей було знайти наукові підтвердження гендерних стереотипів і тим самим надати переконливі виправдання існуючих гендерних ролей та нерівності. Однак в цілому досягти цієї мети не вдалося: більшість досліджень виявляють набагато більше схожостей, ніж відмінностей, між чоловіками і жінками, а виявлювані незначні відмінності нерідко мають очевидну соціальну природу. Наприклад, чоловіки, на відміну від жінок, — у повній відповідності до своїх гендерних ролей — повідомляють, що не вважають себе дуже схильними до емпатії, але виміри фізіологічних та мімічних реакцій доводять, що відмінностей в безпосередніх емпатичних реакціях між чоловіками та жінка-

ми немає. Інші дослідження виявляють, що чоловіки відчують злість, сум і страх так само часто, як і жінки, але при цьому частіше виражають злість і придушують інші негативні емоції, а жінки, навпаки, придушують злість і виражають сум і страх.

У решті ж існування гендерних стереотипів функціонально забезпечується когнітивними упередженнями (систематичними помилками мислення, що виникають на основі дисфункціональних переконань), такими як:

Поширений гендерний стереотип про переважну націленість чоловіків на секс та «невміння любити» (чим виправдовуються зради, а жінок — на почуття та стосунки, чим аргументується необхідність шлюбності, дітонародження та ролі емоційної обслуги

* Віра в справедливий світ (переконання, що всі події світу є справедливими і що люди, з якими відбуваються небажані події, заслужили їх) є компонентом багатьох гендерних стереотипів у тій мірі, в якій вони приписують якості чи ролі чоловіків і жінок їх біологічній природі. Цей механізм дозволяє виправдовувати гендерну нерівність, сексизм та мізогінію, ігноруючи явну несправедливість чи вважаючи її «природною».

* Ілюзія кореляції (сприйняття двох явищ як пов'язаних між собою, навіть коли реальність не підтверджує наявності зв'язку) проявляється у вбачанні зв'язку між гендерною приналежністю та певними якостями. Формуючи очікування від гендерних груп (жінок, чоловіків) та їх представників і представниць, гендерні стереотипи можуть загогровувати увагу людини на тих фактах, котрі підтверджують ці очікування, і фільтрувати непоміченою інформацію, котра їм протирічить. Формуванню ілюзії кореляції може сприяти тенденція робити висновки на основі обмеженого числа прикладів та краще запам'ятовувати крайні приклади всередині наявної вибірки, ніж гарантовано підтверджені приклади. Така схильність приділяти меншу увагу відносно частим випадкам з реального життя, ніж окремим яскравим випадкам, описується поняттям «помилки базової оцінки», котра працює на підтримку гендерних стереотипів, наприклад, коли чоловік, що вважає жінок поганими водійками, на дорозі ігнорує численних водійок, що не порушують правил, а бачачи одну жінку, що порушує, сприймає цей випадок як підтвердження наявного у нього стереотипу.

* Каскад доступної інформації (укріплення колективної віри в щось у результаті наростаючого повторення в публічному дискурсі): гендерні стереотипи постійно відтворюються в ЗМІ; ЗМІ також часто викривлюють результати наукових досліджень гендерних відмінностей, перебільшуючи виявлені відмінності і замовчуючи той факт, що між гендерами виявляється значно більше подібностей, ніж розбіжностей; це сприяє тому, що гендерні стереотипи сприймаються споживачами ЗМІ як неоспирні та самоочевидні істини.

* Самосправджуване пророцтво (хибне визначення ситуації, що викликає нову поведінку, котра перетворює першопочаткове хибне уявлення в реальність). Гендерні стереотипи часто спрацьовують як самосправджувані пророцтва. Наприклад, гендерні стереотипи батьків змушують їх викривлено сприймати здібності та досягнення своїх дітей і, більше того, змушують самих дітей сприймати їх так само. Це обмежує можливості самореалізації дітей. Гендерні стереотипи роботодавців, зокрема, переконання, що жінки в силу своїх особистих якостей не підходять для керівної роботи, змушують їх доручати

жінкам ті завдання, котрі не дозволяють жінкам проявити себе з іншого боку та здобути додатковий досвід

Зміст гендерних стереотипів частково збігається в різних культурах. Наприклад, за результатами дослідження студентства 25 країн, в різних культурах чоловікам часто приписуються сміливість, незалежність, сила, прагнення влади і домінування, а жінкам — ніжність, залежність, мрійливість, емоційність, покірність і слабкість. З іншого боку, в цьому ж дослідженні встановлено, що такі якості, як лінь, нахабство, хвальковитість і неорганізованість, у різних культурах приписуються різним гендерам. Крім того, виявлено відмінність за ступенем диференціації гендерів: в Германії і Малайзії гендери різко диференційовані, в Індії і Шотландії — слабо.

Оскільки гендерні стереотипи залежать від прийнятих в даному суспільстві гендерних ролей, їх зміст і ступінь вираженості можуть різнитися між культурами і змінюватися з часом в рамках однієї культури разом з гендерними ролями. Наприклад, коли в кінці XIX ст. для друку газет почали використовувати лінотип, робочі-друкарі (чоловіки) добилися того, щоб роботодавці не наймали для обслуговування лінотипу жінок (котрим могли б платити менше, ніж чоловікам, а це створило б чоловікам-робочим небажану конкуренцію), наполягаючи на

тому, що жінки за своєю природою нездатні вправлятися з таким обладнанням і займатися друкарською справою.

Однак пізніше, з розповсюдженням друкарських машин, коли робота стала низько-оплачуваною, саме жінки масово вливалися в роботу машиністками, і сумнівів у їх здатності друкувати не виражалося. Коли в 1970-ті на зміну лінотипу прийшов комп'ютерний набір, сфера теж опинилася в руках жінок. При цьому в західних суспільствах розповсюджене уявлення, ніби жінки від природи нездатні обходитися з технікою. Але воно «раптово» втратило популярність під час Другої світової війни, коли жінки масово замінили чоловіків-солдатів на виробництві. З другого боку, ідея про «природну» непридатність жінок до виробничої праці ніколи не поширювалася на жінок робочого класу, котрі завжди суміщали роботу поза домом з хатньою працею.

Підсумуємо вище сказане, що в даний час стереотипи є невід'ємним елементом повсякденного життя. Соціальні стереотипи формуються відносно легко, оскільки соціалізація і культура породжують у нас ряд очікувань щодо поведінки та рис інших людей.

Основні чинники формування соціальних стереотипів є як особистий досвід людини, так і вироблені суспільством норми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс // Пер. с англ.; науч. ред. В. А. Ядов; общ. ред. Л. С. Гурьевой, Л. Н. Посилевича. — М. : Эдиториал УРСС, 1999. — 703 с. — [Електронний ресурс]. Режим доступа: <http://www.i-u.ru/biblio/default.aspx>.
2. Калабихина И. Методология гендерного анализа / И. Калабихина // Феминизм и гендерные исследования. Хрестоматия. Под общ. ред. В. И. Успенской. — Тверь, 1999. — С. 23–31.
3. Костикова И. В. Введение в гендерные исследования: Учеб. пособие для студентов / И. В. Костиковой. — М. : Аспект Пресс, 2005. — 255 с.
4. Майерс Д. Дж. Социальная психология / Д. Дж. Майерс. — СПб.: Питер, 2002. — 1310 с. [Електронний ресурс]. Режим доступа: <http://books.tr200.net/v.php?id=140585&p>.

ЛЕШКО ОЛЕКСАНДРА

студентки 2 курсу, денне відділення

Спеціальність «Психологія»

Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент Шелевер Оксана Василівна

«ОСОБЛИВОСТІ СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ».

У статті розкривається зміст основних понять, які стосуються синдрому професійного вигорання; аналізуються фактори професійного вигорання; розглядаються особливості професійного вигорання; експериментально досліджується вплив факторів на формування професійного вигорання.

Ключові слова: стрес, професійний стрес, вигорання, професійне вигорання.

FEATURES OF THE BURNOUT SYNDROME AMONG KINDERGARTEN EMPLOYEES

The article reveals the content of the basic concepts concerning the burnout syndrome; the factors of professional burnout are analyzed; features of professional burnout are considered; The influence of factors on the formation of professional burnout is experimentally investigated.

Key words: stress, professional stress, burnout, burnout.

Останнім часом багато говорять і пишуть про таке явище, як професійне вигорання. У вітчизняній літературі поняття «професійне вигорання» з'явилося

порівняно недавно, хоча за кордоном цей феномен виявлено та активно досліджується вже чверть століття (Маслач, Джонс, Фрейденбергер та ін.) Явище

вигоряння проявляється у вигляді цілого ряду симптомів, які утворюють так званий синдром професійного вигоряння. Психологічне здоров'я – важливою умовою професійної діяльності.

Стан дослідження. Зауважимо, що термін «професійне вигоряння» вперше використав американський психіатр Х.Дж. Фрейденбергер для позначення психічного стану здорових людей, які постійно перебувають у емоційно перенавантаженої атмосфері у зв'язку з тим, що їх професійна діяльність вимагає інтенсивного спілкування. Подальші дослідження цього феномена стосувалися професійної діяльності медичного персоналу та працівників соціальної сфери. Цю проблематику досліджували зарубіжні та вітчизняні психологи, а саме: М. Буриш, Г. Діон, К. Маслач, С. Джексон, Г. Сельє, В. Бойко, Н. Водоп'янова, Г. Ложкін, Н. Левицька, Л. Карамушка, Т. Зайчикова, В. Орел, Т. Форманюк, С. Максименко [1; 4; 5; 6; 7; 9; 11]. Аналіз літератури дає підстави робити висновки про те, що методи діагностики та вияви синдрому професійного вигоряння у представників різноманітних професійних груп вивчали В.В. Бойко, Н.С. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, Г.І. Каплан, І.П. Куц, Г.Е. Робертс, Б.Дж. Седок, В.С. Семеніхіна, К. Черніс, А.С. Юр'єв; соціальних працівників – Т. Марек, спортсменів Б. Вайт, В. Могран, Р. Сміт, Р. Уейнберг, Р. Фліппін, А. Хакней; педагогів – Г.А. Пономарьова. Але описовий та епізодичний характер цих досліджень не дозволяє цілісно розкрити зміст цього феномена [12, с. 115].

Мета статті – обґрунтувати сутність феномена професійного вигоряння особистості, його структурних складових та наслідків для психічного здоров'я і професійного вдосконалення фахівця. Виклад основних положень. Особливості синдрому професійного вигоряння найбільш яскраво виявляються у так званій групі ризику – професії у системі «людина – людина».

Що це за синдром і чому він виникає?

У процесі виконання будь-якої роботи людям властиво відчувати фізичні та нервово-психічні навантаження. Їх величина може бути різною в різних видах діяльності. При невеликих навантаженнях, які діють постійно, або значних разових навантаженнях несвідомо включаються природні механізми регуляції, і організм справляється з наслідками цих навантажень сам, без свідомої участі людини. В інших випадках, коли навантаження значні і діють тривалий час, буває важливо свідомо використовувати різні прийоми і способи, що допомагають організму відновитися.

Як встановлено численними дослідженнями вітчизняних і зарубіжних вчених, робота педагогів пов'язана з великими нервово-психічними навантаженнями. Тут маються на увазі не тільки фізіологічні чинники, пов'язані з умовами праці: гіподинамія, підвищене навантаження на зоровий, слуховий та голосовий апарати і т.д. мова йде насамперед про психологічних і організаційних труднощах: необхідність бути весь час у формі, неможливість вибору учнів, відсутність емоційної розрядки, велика кількість контактів протягом робочого дня і т.д. При такій роботі день за днем рівень напруженості може накопичуватися. Можливими проявами напруженості є: збудження, підвищена дратівливість, неспокій, м'язова напруга, затискачі в різних частинах тіла, почастищення дихання, серцебиття, підвищена стомлюваність. Хоча можуть бути й інші індивідуальні її прояви. При досягненні певного рівня напруженості організм починає намагатися захищати себе. Це проявляється в неусвідомлюваному або усвідомлюваному бажанні як би зменшити або формалізувати час

взаємодії з учнями.

Синдром «професійного вигоряння»: погляд на проблему

Сьогодні не для кого не секрет, що вчитель або працівник дошкільного закладу – центральна фігура навчально-виховного процесу і відіграє провідну роль у процесі навчання. Тому проблема психологічного благополуччя вчителя є однією з найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної психології. У згоді зв'язку великого значення набуває вивчення феномена вигоряння – психологічного явища, що надає негативний вплив на психофізичний здоров'я і ефективність діяльності фахівців, зайнятих у соціальній сфері. Це захворювання було відкрито на початку 1950х років і довгий час вважалося недослідженою формою вірусної інфекції.

У 1970х – початку 1980х років деякі медики звернули увагу на незрозумілу соціальну вибірковість нового «вірусу»: до 75% хворих ставилися до так званих «білих комірців» або були членами їх сімей. Більшою мірою захворювання виявилися піддані представники професій, пов'язаних з обслуговуванням клієнтів, а також керівники компаній. Хоча на той момент учені не прийшли до єдиної думки про природу і походження синдрому хронічної втоми, ними було встановлено прямий зв'язок між стресами на роботі, професійними перевантаженнями і зростанням кількості хворих.

Термін «вигоряння» (burnout – у перекладі з грецької – припинення горіння) вперше з'явився у науковій літературі у 1974 році, коли американський психолог Х.Дж.Фрейденбергер вжив його у своїй статті, опублікованій в «Журналі соціальних поглядів». Тут цей термін був представлений в контексті концепції, що характеризує психологічний стан здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами в емоційно навантаженою атмосфері. До цього дане поняття використовувалося у зв'язку з концепцією робочого стресу і визначалося як нездатність впоратися зі стресом, що призводить до деморалізації, фрустрації і зниження ефективності діяльності.

Центральне місце в розвитку вигоряння як наукової концепції зайняли роботи К. Маслач і її колег (С. Джексон, А. Пайнс). Розроблені ними моделі вигоряння послужили основою для проведення подальших досліджень феномену.

Саме поняття феномену неодноразово змінювалося. У 1976 році К. Маслач визначила вигоряння як реакцію на зв'язний з роботою стрес, що призводить до емоційного віддалення від клієнта, нелюдським відношенням до нього, зниження ефективності в роботі. У 1981 році К. Маслач і С. Джексон запропонували наступне визначення: вигоряння – синдром емоційного виснаження й цинізму, який часто з'являється у персоналу, який працював з людьми, і призводить до розвитку негативного ставлення до своїх клієнтів. У своїй роботі 1986 К. Маслач говорить про те, що люди, що працюють у сфері послуг і освітніх установах, за умовами професії змушені проводити значний час в інтенсивному взаємодії з іншими людьми.

Великий інтерес для досліджень вигоряння представляє концепція А. Пайнс, який розглядає феномен в іншому ракурсі, а саме як результат поступового процесу розчарування у невдалому пошуку сенсу життя, який проявляється в стані фізичного, емоційного та психологічного виснаження. Дана екзистенційна модель у тій чи іншій мірі характерна для представників усіх типів професій.

В. В. Бойко дає наступне визначення емоційно-

го вигорання - це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравматичні впливи. Являє собою придбаний стереотип емоційного, частіше - професійної поведінки. З одного боку. Воно дозволяє людині дозувати і економно використовувати енергетичні ресурси, з іншого - вигорання негативно позначається на виконанні роботи і відносинах з людьми.

Професійне вигорання - це синдром, що розвивається на тлі хронічного стресу і веде до виснаження емоційно-енергетичних і творчих ресурсів працюючої людини.

Синдром професійного вигорання - найнебезпечніша професійна хвороба тих, хто працює з людьми: вчителів, соціальних працівників, психологів, менеджерів. Лікарів, журналістів. Бізнесменів та політиків, - всіх, чия діяльність неможлива без спілкування.

За визначенням М. Є. Водоп'янова, емоційне вигорання - це довготривала стресова реакція, яка виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої ефективності. Її можна розглядати в аспекті особистісної деформації, яка відбувається під впливом професійних стресів.

Наприклад для дослідження були взяті викладачі ВНЗ. Швидкість виникнення професійного вигорання викладача ВНЗ, насамперед, залежить від особистісних особливостей фахівця. До специфічних чинників професійного вигорання викладачів можна віднести: великий об'єм роботи, який повинен здійснити викладач; багатофункціональність професійної діяльності викладача; особливості комунікативної діяльності викладача; ідеологічна спрямованість професійної діяльності викладача. Для викладача ВНЗ вкрай важливим є усвідомлення сутності феномену професійного вигорання для здійснення профілактики, ранньої самодіагностики та самокорекції даного негативного психологічного явища. У дослідженні брали участь викладачі ВНЗ. За кількістю вибірка складалася з 12 викладачів Запорізького національного університету та 12 викладачів Запорізького національного технічного університету. Всі жінки віком від 27 до 53 років. Їх стаж роботи складав від 1 до 24 років. На початку дослідження, за допомогою методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойко, нами були виявлені рівні сформованості синдрому емоційного вигорання у викладачів ВНЗ. За результатами методики емоційного вигорання респонденти були поділені на три групи (за сформованістю фаз синдрому емоційного вигорання). У восьми викладачів (32%) синдром вигорання цілком сформувався хоча б в одній з фаз - 1 група досліджуваних. У чотирнадцяти викладачів (56%) синдром знаходиться в стадії формування хоча б в одній з фаз - 2 група. У трьох досліджуваних (12%) синдром вигорання не сформувався - 3 група. Проаналізувавши отримані дані ми встановили, що в цілому фаза "Напруги" сформувалася у 16%, знаходиться в стадії формування у 48%, і не сформувалася у 36%. Таким чином, можна сказати, що більшість викладачів відчують, або починають відчувати емоційну виснаженість, втому, що викликані власною професійною діяльністю. В цілому фаза «Резистенції» сформувалася 20% респондентів, знаходиться в стадії формування 56% досліджуваних, і не сформувалася 24%. Більша кількість викладачів ВНЗ характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять цих людей емоційно закритими, відстороненими, байдужими. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ та комуні-

кацій викликає у людини відчуття надмірної перевтоми. Фаза «Виснаження» сформувалася у 20% респондентів, знаходиться у стадії формування у 40% і не сформувалася також у 40% досліджуваних. Викладачі у яких сформувалася чи формується фаза виснаження характеризуються психофізичною перевтомою, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних зв'язків, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень. Було встановлено, що домінуючим у фазі «Напруги» є симптом «переживання психотравмуючих обставин»; у фазі «Резистенції» - «синдром розширення сфери економії емоцій»; у фазі «Виснаження» - симптом «емоційної відчуженості». Наступним кроком нашого дослідження було виявлення залежності професійного вигорання викладачів ВНЗ від стажу роботи. Було виявлено, що найвищі показники мають викладачів зі стажем роботи від 2 до 5 років та від 15 до 23 років. У фазі напруги найбільш високі показники припадають на стаж роботи 2-3 роки, 15-22 роки. У фазі резистенції - 1-5 років, 16-23 роки. У фазі виснаження - 2 роки і 16-22 роки. Найнижчі показники вигорання припадають на стаж роботи від 6 до 9 років і від 11 до 14 років (за всіма трьома фазами). Таким чином, найбільш високі показники вигорання у викладачів зі стажем роботи від 1 до 5 років та від 15 до 23 років. Починаючи працювати, викладач ВНЗ не завжди отримує від роботи то, що він очікував. Молоді викладачі часто зіштовхуються з ситуаціями, до яких не були підготовлені. Тому перші роки праці молодий викладач адаптується до умов і нових вимог викладацької діяльності у вищому закладі. У цей період адаптації більшість викладачів схильні до проявів професійного вигорання. В період від 15 до 25 років педагогічного стажу виявляється різке послаблення професійних якостей, деформуються якісні поведінково-характерологічні властивості викладача, які вже безпосередньо не забезпечують його професійну успішність (А.В. Осницький, О.Л. Свенцицький, Е.Ф. Зеєр). На наступному етапі дослідження для діагностики особистісних якостей викладачів ВНЗ нами використовувалася методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла. Аналізуючи отримані дані ми виявили, що більшості викладачів з першої групи властиві такі якості як: скритність, відособленість, скептичність, невротичність, безвідповідальність, безпринципність, невпевненість у власних силах, заздрість, підозрілість, егоцентричність, невірноваженість, тривожність, депресивність, залежність від оточуючих, недисциплінованість, погана пристосовність, незадоволеність досягнутим, пригніченість в міжособистісних конфліктах, стриманість, залежність, потреба підтримки і пошук її у людей. Всі ці якості є сприяючими факторами формування професійного вигорання у викладачів ВНЗ. У другій групі досліджуваних домінують наступні фактори: доброта, відкритість, довірливість, емоційна нестійкість, мінливість у відносинах і нестійкість в інтересах, відмова від роботи, ворожість, упертість, стурбованість, серйозність, залежність, метушливість, багата уява, невірноваженість, наївність, відвертість, нестриманість емоцій, сліпа віра до людей, незалежність від групи, високий рівень соціальної напруженості, труднощі в ухваленні рішень через надлишок роздумів. Респонденти третьої групи відрізняються високим рівнем товариськості, зібрані, кмітливі, мають абстрактне мислення та високі загальні розумові здібності, емоційно стійкі, витримані, спокійні, легко уникають труднощів, мають сильний характер, наполегливі, рішучі, урів-

новажені, відверті, легко забувають труднощі, терпимі до незручностей, вольові, цілеспрямовані, повністю контролюють свої емоції та поведінку, доводять справу до кінця, в цілому задоволені життям. Отже, всі ці якості знижують ризик професійного вигорання в процесі педагогічної діяльності.

Висновки. Професійне вигорання особистості – це соціальнопсихологічний феномен, зумовлений синдромом фізичного, розумового та емоційного виснаження, що призводить до розвитку негативної самооцінки, байдужого ставлення до професійної діяльності, деперсоналізації. Нами виокремлено групу чинників, які безпосередньо чи опосередковано зумовлюють професійне вигорання: організаційні та індивідуально-особистісні фактори діяльності, зокрема її ефективність, задоволеність нею, ідентифікація із професійною групою, мотиви діяльності, стан здоров'я. Професійне вигорання особистості –

це результат негативного впливу професійної діяльності на поведінку та мислення, порушення їх психологічної структури, що призводить до звуження кола інтересів і потреб до суто професійних; це домінування у певній професійній групі особистісних якостей та оцінювання об'єктивної дійсності крізь призму професійних інтересів. Водночас професійне вигорання особистості – це індивідуальний процес, причинами якого є поєднання комбінації суб'єктивних та об'єктивних чинників, які залежать від особистісних якостей людини, індивідуальної системи професійного розвитку та соціальної взаємодії. Подальші перспективи дослідження вбачаємо у вияві та дослідженні впливу фактору професійної компетентності з метою професійного самозбереження фахівця та подолання негативних тенденцій професійного вигорання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко В.В. Синдром емоціонального вигорання: діагностика и профилактика / В.В. Бойко. – СПб: Питер, 2008. – 336 с.
2. Бондаревська Л. Вплив психотравмуючих переживань на виникнення психічного вигорання / Л. Бондаревська. – К.: Либідь, 1996. – С. 59
3. Водопьянова Н.Е. Синдром вигорання: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
4. Знакова Т.А. Професійне «вигорання» керівників / Т.А. Знакова, А.С. Огнев // Управління персоналом. – 2003. – № 11. – С. 64–75.
5. Малец Л. Внимание: выгорание / Л. Малец // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 99–102.
6. Маслач К. Професійне вигорання: як люди справляються [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.top-personal.ru>
7. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: методичні рекомендації / за заг. ред. М.Л. Авраменка. – Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів. – Л., 2008. – 53 с.
8. Орел В.Е. Феномен «вигорання» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 16–22.
9. Пономарева Г.А. Синдром «эмоционального выгорания» у педагогов, работающих с особыми детьми» и способы его профилактики в условиях образовательного учреждений / Г.А. Пономарева // Специальная психология. – 2006. – № 1 (7). – С. 48–57.
10. Трунов Д.Г. «Синдром згорання»: позитивний підхід до проблеми / Д.Г. Трунов // Журнал практичного психолога. – 1998. – № 5. – С. 29–37.
11. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К., 2006. – 365 с.
12. Freudenberger H.J. Staffburn-out / H.J. Freudenberger // Journal of Social Issues. – 1974. – 30. – Pp. 159–165

МАКСИМ'ЮК ОЛЬГА

студентка 3 курсу, заочне відділення
спеціальність «Державне управління та адміністрування»
науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент
Стряпко Іван Олександрович

ПИТАННЯ ВЗАЄМОДІЇ МІСЦЕВИХ ДЕРЖАВНИХ АДМІНІСТРАЦІЙ ТА ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ

У статті досліджено проблем взаємодії місцевих державних адміністрацій та органів місцевого самоврядування в Україні. Сформовано пропозиції щодо удосконалення взаємодії місцевих державних адміністрацій та органів місцевого самоврядування на сучасному етапі реформування.

Ключові слова: органи місцевого самоврядування, органи державної влади, делегування повноважень, функції, взаємодія, проблеми, шляхи, удосконалення.

QUESTIONS OF INTERACTION OF LOCAL GOVERNMENT ADMINISTRATION AND LOCAL GOVERNMENT ORGANS

The article deals with the problems of interaction between local state administrations and local self-government bodies in Ukraine. The proposals on improving the interaction of local state administrations and local self-government bodies in the current stage of reform are formed.

Keywords: bodies of local self-government, bodies of state power, delegation of powers, functions, interaction, problems, ways, improvement.

В умовах світових трансформаційних процесів | завдання системної перебудови українського суспі-

льства з метою досягнення стійкого розвитку, можуть бути вирішені за наявності ефективної системи управління на всіх рівнях державної влади. Взаємодія різних рівнів влади повинна базуватися на загальнодержавній стратегії, що має чіткі цілі та завдання.

Взаємодія між місцевими органами державної виконавчої влади і місцевим самоврядуванням в Україні залежить від багатьох чинників.

Однак найсуттєвіший вплив справляють конституційно-правові засади влади на місцях, політика децентралізації та деконцентрації влади, спільні територіальні основи та об'єкти управлінської діяльності, функціональні особливості, соціальний характер держави, а також встановлена система місцевого управління.

Сьогодні з юридичної точки зору вже сформовано сучасний погляд на місцеве самоврядування як елемент громадянського суспільства, форму організації публічної влади недержавного походження. Взаємовідносини між підсистемами публічної влади на місцях отримали досить міцну правову основу, відповідно до прийняття чинної Конституції України та законів «Про місцеве самоврядування в Україні» і «Про місцеві державні адміністрації», але проблема оптимізації взаємовідносин між місцевими держадміністраціями та органами місцевого самоврядування досі є однією з найгостріших.

Адже сфери взаємодії органів державної влади та органів місцевого самоврядування різноманітні – економічні, соціальні, культурні, екологічні, релігійні, національні тощо. Однак питання удосконалення та реформування цих взаємовідносин є найбільш актуальним у вітчизняній теорії та практиці державного управління.

Вирішення означених питань є важливою складовою адміністративно-територіальної реформ. Потребують також удосконалення методи і форми взаємодії між органами місцевого самоврядування та місцевими держадміністраціями. Залишається невирішеною проблеми делегованих повноважень, приведення системи органів публічної влади на місцях у відповідність до міжнародних (насамперед європейських) стандартів, тощо. Саме тому проблема вдосконалення взаємодії органів державної влади й органів місцевого самоврядування є досить актуальною і безпосередньо пов'язаною з системними реформами та трансформаційними процесами, що відбуваються в державі.

Аналіз досліджень та публікацій показав, що проблеми взаємодії органів державної влади та органів місцевого самоврядування аналізуються в працях таких відомих українських вчених і практиків: В. Куйбіда, В. Бакуменка, В. Кампо, В. Шаповала, А. Крусян, П. Надолішнього, Н. Нижник, А. Толстоухова, О. Сущинський та ін. У той же час динаміка зрушень в системі державного управління вимагає проведення подальших теоретичних досліджень усієї сукупності проблем, пов'язаних із взаємодією органів влади на місцевому рівні, системи дублювання функцій, вивчення вітчизняного історичного досвіду, практики розвинутих країн з метою її застосування в Україні.

Метою статті є визначення основних проблем у взаємодії органів державної влади і органів місцевого самоврядування у дослідженні шляхів ефективності взаємодії органів державної влади та органів місцевого самоврядування у реалізації владних повноважень, сфері делегованих повноважень і накреслення шляхів їх вирішення.

Конституція України закріпила дві системи влади на місцях: місцеві державні адміністрації [ст. 118,

119], які є місцевими органами виконавчої влади та місцеве самоврядування [ст. 140, 143] як публічну владу територіальних громад [1]. Основні засади взаємодії місцевих органів влади визначені в Законі України «Про місцеве самоврядування в Україні» [3] та в Законі України «Про місцеві державні адміністрації» [4].

При делегуванні повноважень органів державної виконавчої влади органам місцевого самоврядування, не порушується автономія місцевого самоврядування в межах його власних повноважень, але разом з тим є однією з найважливіших форм економії фінансових та людських ресурсів, оскільки виключає необхідність створення поряд з органами місцевого самоврядування ще будь-яких структур державної виконавчої влади, особливо на первинному рівні адміністративно-територіального поділу держави.

Аналізуючи українську модель організації державної виконавчої влади і самоврядування, можна зазначити, що місцеві органи виконавчої влади створюються не тільки для здійснення контрольно-наглядових функцій щодо місцевого самоврядування та його органів, а й перебирають на себе основний обсяг повноважень із здійснення управління відповідними територіями, зокрема районами і областями. Відповідно до Конституцією районні та обласні ради визначаються як органи місцевого самоврядування, які представляють спільні інтереси територіальних громад, проте без власних виконавчих органів, функції яких відповідні ради вимушені делегувати місцевим державним адміністраціям. Це, призводить до виникнення однієї з найскладніших проблем – проблеми розмежування функцій і повноважень між місцевими органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування [5, с. 67].

Головна причина проблем, що існує у взаємовідносинах місцевих державних адміністрацій та органів місцевого самоврядування, полягає у неадекватності чинного законодавства України, яке регулює їх діяльність. Багато повноважень виконавчих органів місцевого самоврядування і місцевих державних адміністрацій збігається, що призводить до виникнення конфліктів між ними через різне розуміння меж здійснення функцій та повноважень. Такі проблеми постають у відносинах між районними державними адміністраціями й органами місцевого самоврядування сіл, селищ і міст (районного підпорядкування), районними радами; між обласними державними адміністраціями й органами місцевого самоврядування міст (обласного підпорядкування) і обласними радами [6, с. 6].

Між вдова системами місцевої влади часто відбуваються компетенційні суперечки. Існують різні механізми вирішення суперечок, наприклад, компетенційні суперечки можна погоджувати на різних нарадах, у спеціально створюваних комісіях, через особисті контакти представників місцевих державних адміністрацій та органів місцевого самоврядування. Що стосується законодавчого врегулювання на сьогоднішній день, Конституційний Суд має право тлумачити Конституцію та закони України, а з часом може стати важливим джерелом розмежування функцій й повноважень між місцевими держадміністраціями та органами місцевого самоврядування. Він здійснює контроль актів Верховної Ради, Президента, Кабінету Міністрів, і в тому числі щодо розмежування функцій і повноважень влади на місцях. Однак, місцеві адміністрації чи органи місцевого самоврядування не можуть звертатися до Конституційного Суду з приводу своїх спорів, але можуть направляти до нього подання щодо тлумачення компетенційних норм Конституції та законів [7, с. 4].

В умовах сьогодення, постає питання не тільки підвищення ефективності, а також економічності та результативності діяльності місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування і це все не може бути досягнуто без створення якісної правової основи їх функціонування. На нашу думку на законодавчому рівні має бути закріплено механізм взаємовідносин між місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування, процедури передачі й реалізації делегованих повноважень.

Розподіл повноважень - складна проблема, вирішення якої, безумовно, потребує вивчення досвіду зарубіжних країн. В Європейських країнах проблеми взаємовідносин між державами адміністраціями та органами місцевого самоврядування вирішені. Насамперед, законодавство Європейських країн передбачає максимальне розведення сфер компетенції держави (і її виконавчої влади) з одного боку, та місцевого самоврядування з іншого. Місцеві адміністрації, назви яких можуть варіюватися залежно від країни, мають повноваження переважно в межах тих питань, які належать саме до сфери компетенції держави. І навпаки, найчастіше суміщення функцій органу держави та виконавчого органу місцевого самоврядування у країнах ЄС характерне саме для органів місцевого самоврядування [8].

В країнах ЄС делегування повноважень відбувається, як правило, від державних адміністрацій до представницьких органів (а також між органами місцевого самоврядування), а не навпаки. Практика делегування повноважень (зокрема, пов'язаних із виконанням державних функцій) від державних ад-

міністративних органів до органів місцевого самоврядування найбільш поширеною є в Естонії, Литві, Федеративній Республіці Німеччині, Чехії [9, с. 299-300].

В межах нашого законодавства, взаємодія місцевих органів виконавчої влади й органів місцевого самоврядування має здійснюватися на основі принципів, закріплених у Конституції України та конкретизованих у чинному законодавстві. У цілому принципу взаємодії місцевих державних адміністрацій і місцевого самоврядування складають систему. Вони діалектично пов'язані між собою і для досягнення високих результатів мають втілюватися тільки в комплексі.

Висновки з дослідження: Проблема вдосконалення взаємодії місцевих державних адміністрацій та органів місцевого самоврядування, сьогодні залишається актуальною. Для ефективного розв'язання питань місцевого значення потрібна модель, яка б забезпечувала необхідну єдність державної влади з одночасною самостійністю територіальних громад. Все це переконливо свідчить про необхідність реформування системи місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування країни з одночасним розмежуванням їхніх повноважень, але місцеве самоврядування має зберегти свої права з одночасним здійсненням частини функцій виконавчої влади. Межі взаємодії між цими органами та способи вирішення між ними конфліктів має встановлювати законодавство. Ці та інші заходи будуть сприяти покращенню взаємодії органів державної влади та органів місцевого самоврядування в контексті здійснення реформ в Україні

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К.: Україна, 1996. – 119 с.
2. Куйбіда В. Принципи і методи діяльності органів місцевого самоврядування: Монографія. – К., 2004. – 431 с.
3. Про місцеве самоврядування в Україні [Електронний ресурс] : Закон України № 280/97 від 21.05.1997 р. — Режим доступу : www.zakon1.rada.gov.ua.
4. Про місцеві державні адміністрації [Електронний ресурс] : Закон України № 586- XIV від 09.04.1999 р. — Режим доступу : www.zakon1.rada.gov.ua.
5. Майданник О.В., Майданник О.О. Конституційний статус місцевих рад і його подальший розвиток в законодавстві України // Конституція України – основа подальшого розвитку законодавства. Збірник
6. Шаповал В. Сутнісні характеристики місцевого самоврядування // Право України, 2002., № 3. с. 48
7. Борденюк В. Місцеве самоврядування в механізмі держави: конституційно-правовий аспект // Право України, 2003., № 4 –С.12
8. Макаров Г. В. Взаємодія органів державної влади та місцевого самоврядування у межах нової системи територіальної організації влади в Україні [Текст] / Г. В. Макаров, О. М. Держалюк, Ю. Б. Каплан ; Національний інститут стратегічних досліджень. — К. : [б. в.], 2011. — С. 27.
9. Малик Я. До питань про взаємодію органів державної влади та органів місцевого самоврядування в Україні// «Ефективність державного управління» -. Збірник наукових праць. – 2015. – Вип. 43 с.299-300

МАРЧУК СОФІЯ

студентка 2 курсу магістратури, заочна форма

спеціальність «психологія»

науковий керівник: доктор філософських наук, доцент

Левкулич Василь Васильович

ТЕОРЕТИЧНИЙ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ У ВЗАЄМИНАХ ПІДЛІТКІВ

У статті подано основні підходи до вивчення особливостей агресивності особистості. Розглянуто основні види агресивної поведінки. Проаналізовано основні причини виникнення агресивної поведінки. Охарактеризовано особливості підліткового віку та агресивність підлітків. Розкрито основні детермінанти виникнення агресивної поведінки у підлітковому віці

Ключові слова: агресія, агресивність, міжособистісні стосунки, підлітки, підлітковий вік.

THEORETICAL STUDY ON AGRICULTURAL EXTENSION IN THE INTERESTS OF THE SUPERIORS

The article presents the main approaches to the study of the features of personality aggressiveness. The main types of aggressive behavior are considered. The main causes of aggressive behavior are analyzed. Characterized by the peculiarities of teenage ages and aggressiveness of adolescents. The main determinants of the emergence of aggressive behavior in adolescence are revealed

Key words: aggression, aggression, interpersonal relationships, teenagers, adolescence.

Актуальність. Проблема агресії є однією з найбільш гострих та актуальних і на теоретичному і на прикладному рівнях досліджень психологів різних шкіл та напрямків (Р. Арді, А. Бандура, Р. А. Берон, Д. Зільман, З. Фрейд та ін.). Розробці практичної сторони агресії у підлітковому періоді присвячені праці низки зарубіжних і вітчизняних науковців (К. Додж, М. Каплан, А. Патерсон, Р. Хусман та ін.).

Дослідження психологів показують, що значний відсоток сучасних підлітків виявляють агресивність у стосунках з навколишніми людьми. Особливості агресивної поведінки такі, що, зачіпаючи емоційну сферу особистості, вони сприяють збільшенню морального дисонансу, формуванню стресового і депресивного станів. Високий рівень агресії у осіб підліткового віку є небезпечним фактором, оскільки негативно впливає на навчальну діяльність, взаємини з батьками, друзями, однолітками, індивідуальний розвиток

Проблема вивчення детермінації підліткової агресії має давню традицію в психологічній науці, але незважаючи на велику кількість досліджень, особливості проявів агресивної поведінки у підлітковому віці повністю не вивчені. Тому, дослідження у даному напрямку є досить актуальними.

Мета. Здійснити теоретичний аналіз проблеми дослідження агресивності у взаєминах підлітків.

Основна частина. Агресія як феномен детально розроблена у працях А. Адлера, А. Бандури, А. Басса, Л. Берковіца, К. Левіна, Е. Шпрангера та ін. Фундаментальні та прикладні дослідження вікових проблемних аспектів агресії здійснено у працях сучасних вчених О. Мойсєєвої, В. Павелківа, Л. Семенюк, О. Файдюк та ін.

Агресія (агресивність) - системна, соціально-психологічна властивість, яка формується у процесі соціалізації людини і яка описується трьома групами факторів: - суб'єктивними (особистісними, які характеризують психологічну діяльність агресора), - об'єктивними (які характеризують ступінь руйнування об'єкта і нанесення йому шкоди) - соціально-нормативними, оціночними факторами, такими як морально-етичні норми [1]. Агресивність має якісну і кількісну характеристику. Як і будь-яка інша властивість вона має різні ступені вираженості, від майже повної відсутності до надмірного розвитку. Агресивні прояви можна розділити на два основні типи:

- 1). мотиваційна агресія, як самоцінність;
- 2). інструментальна агресія, як засіб (і перша і друга можуть проявлятися як під контролем свідомості, так і поза її межами, і ототожнені з емоційними переживаннями: гнів, ворожнеча) [3].

Психологи А. Басс і А. Даркі визначили види агресивних реакцій у підлітків: фізична агресія (напад) – використання фізичної сили проти іншої особи; непряма агресія – використання непрямим чином чуток, пліток та вияв афектів у криках, тупотінні ногами тощо; дратівливість – схильність до збудження, готовність виявити грубість, запальність; негативізм – опозиційна форма поведінки, спрямована проти авторитетів та керівництва, яка може виявлятися від пасивного опору до активних дій проти вимог, правил, законів; образа – вияв ненависті до оточуючих та заздрості, що обумовлено почуттями гніву, незадоволеності однією людиною або всім світом за дійсні або уявні страждання; недовірливість – схильність до недовіри та обережного ставлення до людей, впевненості у недобрих намірах оточуючих; вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (крик, сварка, вереск), так і через зміст мовних звертань до інших (погрози, прокляття); почуття провини – ставлення та дії щодо себе або оточуючих, які переконані в тому, що досліджуваній є поганою людиною або діє неправильно [1].

У своїх роботах А. Берковіц та Д. Креч джерелом агресії вважали не стимули зовнішнього середовища, а емоційні та пізнавальні процеси особистості. Згідно з цією теорією, аби зменшити ймовірність агресивної поведінки людини, потрібно її навчити контролювати імпульсивну агресію, виробляти навички не реагувати на провокацію відповідною агресією, а виробляти конструктивні підходи до виходу з таких ситуацій [нікітіна]. В теорії соціального наування агресію розглядають як соціальне явище, тобто як форму поведінки, засвоєну у процесі соціального наування. Згідно з А.Бандурою, аналіз агресивної поведінки потребує уваги до трьох моментів: - способів засвоєння агресивних дій; - чинників, що провокують їх появу; - умов, за яких вони закріплюються [2].

Підлітки набувають знань про моделі агресивної поведінки із трьох основних джерел. Сім'я може одночасно демонструвати моделі агресивної поведінки

нки і забезпечувати її підкріплення. Агресивності також навчаються при взаємодії з однолітками, як правило дізнаючись про переваги агресивної поведінки під час ігор.

Підлітковий вік – це особливий період у розвитку людини, його називають ще критичним періодом біологічної та психологічної перебудови організму. Підлітковий вік включає в себе два періоди: пубертатний та період соціального дозрівання.

Підлітковий вік характеризується як переломний, перехідний, критичний. У цей період відбувається становлення якісних новоутворень, трансформація взаємин з дорослими та однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, а також закладаються основи свідомої поведінки. Зміни, що відбуваються у фізіологічному та психічному розвитку підлітка, спричиняють появу певних поведінкових реакцій (намагання звільнитися з-під опіки дорослих, потреба у самореалізації, бажання спілкуватися з однолітками та перебувати у групі, захоплення хобі та цікавими для них справами), які можуть впливати на формування у них агресії, негативізму, негативної конкуренції в навколишньому світі та мати негативні наслідки у навчальній діяльності, стосунках з друзями, батьками та вчителями [8].

«Підйоми» і «падіння» в цьому віці обумовлені якісними змінами, які, з одного боку, супроводжуються появою у самого підлітка значущих суб'єктивних труднощів різного порядку, а з другого – виникненням об'єктивних перешкод при його взаємодії з довкіллям. Така варіативність змін пов'язана з протиріччями підліткового віку. У підлітків висока активність може призвести до раптового знесилення, шалена радість змінюється смутком, впевненість у собі переходить у зняковіття, егоїзм чергується з альтруїстичністю, високі моральні прагнення змінюються низькими спонуканнями, пристрасть до спілкування – замкнутістю в собі, тонка чутливість переходить в апатію, жива зацікавленість – у розумову байдужість, прагнення до читання – в зневагу до нього, устремління до нового, до реформувань – в любов до стандартів, шаблонів, захоплення спостереженнями – в безкінечні розмірковування [7].

Ю. Можгинський виокремлює такі характерні риси особистості підлітка в цьому періоді:

- 1) емоційна нестійкість;
- 2) сором'язливість;
- 3) агресивність;
- 4) висока конфліктність як в родині, так і в школі;

- 5) максималізм;
- 6) підвищена тривожність;
- 7) прагнення до самостійності;
- 8) небажання примірюватися з надмірним батьківським піклуванням [5, с. 8].

Причини формування агресивної поведінки підлітків можуть бути об'єктивними та суб'єктивними. Об'єктивними чинниками, що сприяють формуванню в поведінці підлітків мотивації до агресії, насильства й жорстокості, виступають економічні та соціальні умови життя суспільства: економічна нестабільність, криза, безробіття, різкий поділ на багатих та бідних, що супроводжується демонстрацією у ЗМІ яскравого стилю життя. Поряд із цим – зниження моральних вимог особи до себе та суспільства, до конкретного індивіда, втрата культурних і духовних цінностей, зниження особистої відповідальності значною мірою сприяє формуванню агресивної та жорстокої поведінки неповнолітнього. Суб'єктивними чинниками, що сприяють вибору підлітками агресивних форм поведінки, можуть бути психічні аномалії. Хронічні психічні захворювання також можуть викликати прояви жорстокості й агресії, наприклад, у хворих на епілепсію спостерігається різка зміна настрою, вороже й агресивне ставлення до оточуючих [4].

Висновки. В результаті теоретичного аналізу проблеми дослідження агресивності у взаєминах підлітків ми з'ясували, що агресія це системна, соціально-психологічна властивість, яка формується у процесі соціалізації людини. Як і будь-яка інша властивість вона має різні ступені вираженості, від майже повної відсутності до надмірного розвитку.

Виявлено, що підлітки набувають знань про моделі агресивної поведінки із трьох основних джерел. Першим таким джерелом є сім'я, яка може одночасно демонструвати моделі агресивної поведінки і забезпечувати її підкріплення. Агресивності також навчаються при взаємодії з однолітками, як правило дізнаючись про переваги агресивної поведінки під час ігор.

Причини формування агресивної поведінки підлітків можуть бути об'єктивними та суб'єктивними. Об'єктивними чинниками, що сприяють формуванню в поведінці підлітків мотивації до агресії, насильства й жорстокості, виступають економічні та соціальні умови життя суспільства

Суб'єктивними чинниками, що сприяють вибору підлітками агресивних форм поведінки, можуть бути психічні аномалії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – Спб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 516 с.
2. Бовть, О.Б. Соціально - психологічні причини агресивної поведінки підлітків / О.Б. Бовть // Рідна школа. - 1999. - № 2 - с. 17-20.
3. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков - М.: Наука, 1999. - 246 с.
4. Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям) / А.И. Захаров. – Спб.: Респекс, 1995. – 191 с.
5. Можгинский Ю.Б. Подходы к анализу тяжелых форм антисоциального поведения в детском и подростковом возрасте / Ю.Б. Можгинский // Юрид. психология. – 2009. – № 1. – С. 8–12.
6. Нікітіна, Л. Профілактика агресивності і жорстокості серед неповнолітніх і молоді. [Текст] / Л. Нікітіна // Соціальний педагог 2010. - №3 (39). - С. 12-20.
7. Павелків В. Специфіка прояву агресії та деструктивної поведінки в підлітковому віці / В. Павелків [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://problems.kpnu.edu.ua/wpcontent/uploads/sites/58/2016/03/30-43.pdf>.
8. Файдюк О. В. Сутність соціально-педагогічної профілактики агресивної поведінки підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах / О.В. Файдюк [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/.../54>.

МАТЕЙ ВІТАЛІЯ

студентка 2 курсу магістратури, денна форма

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

Смук Оксана Тарасівна

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті подано основні підходи до вивчення особливостей мотивації особистості. Розглянуто основні особливості формування мотивів. Проаналізовано основні моделі, що вивчають мотиваційну сферу особистості.

Ключові слова: мотив, мотивація, мотиваційна сфера, особистість, мотиви, формування.

THEORETICAL STUDY OF THE PROBLEM OF MOTIVATION OF PERSONALITY

The article presents the main approaches to studying the features of personality motivation. The main features of the formation of motives are considered. The basic models studying the motivational sphere of the personality are analyzed.

Key words: motive, motivation, motivational sphere, personality, motives, formation.

Актуальність. мотивація людини забезпечує цілеспрямованість її діяльності, активізацію поведінки та виконує регулятивну функцію. Проблема дослідження мотивів та мотивації особистості займає одне із центральних положень в сучасній психологічній науці.

Актуальність дослідження мотиваційної сфери обумовлена зростаючим інтересом до психології особистості, а мотиваційна сфера, безумовно, є її ядром. Ускладнення діяльності людей, їх вчинків, змінюється соціальна обстановка це все робить вивчення мотивації поведінки людини актуальною проблемою психології. Складність і суперечливість вивчення процесу мотивації пояснюється тим, що кожен автор має свій погляд на дану проблему, кожен по-своєму трактує зміст даного процесу, структуру мотиву.

Мета. Здійснити теоретичний аналіз проблеми дослідження мотивації особистості.

Основна частина. Вивчення мотивації має давню історію. Уже у вченнях стародавніх мислителів обґрунтовується об'єктивно-причинний підхід до пояснення природи мотивації. Ширше її дослідження починається у XV ст., в період панування ідей гедонізму, згідно з якими задоволення, насолода вважалися найвищим благом і метою життя, а детермінантами поведінки визнавалися лише прагнення до задоволення та уникнення незадоволення як первинні, закладені в природу людини. До питань мотивації зверталися філософи XVII ст. – Спіноза, Гоббс, Декарт. Спіноза вважав, що афективність, пристрасть мотиваційна спрямованість мають розглядатися з об'єктивної точки зору. Він писав, що людина свої дії усвідомлює, але причин, якими вони визначаються, не знає. Механізми «усвідомлення» прихованих збудників поведінки та діяння і поступове підпорядкування енергії цих збудників свідомості – один із психологічних механізмів «етичного» діяння та поведінки людини в суспільстві [7, с. 43].

Англійський філософ-матеріаліст Гоббс, який створив першу завершену систему механістичного матеріалізму, виходячи з незмінної «чуттєвої» природи людини, вважав основними моральними спонуканнями людини прагнення до самозбереження та власної цілісності. Предметом потягів та бажань він вважав «благо», а «зло» розглядав як предмет відризи та ненависті. Гоббс, як і Спіноза, на відміну від декартівського «безплотного» розуміння природи людських потягів розглядав їх як тісно локалізовані чут-

тєві прагнення, що визначають поведінку. Спіноза, вказуючи на ілюзорність декартівської «свободи волі», спонтанності вольового імпульсу, вважав найважливішою спонукуючою дією та поведінки людини потяг, який при усвідомленні його стає бажанням, що має відношення вже не тільки до тіла, але й до душі [6, с. 132].

Наприкінці XVII ст. в межах «асоціаністського тлумачення» природи мотивації людини мета поведінки розглядається як прагнення до підтримання балансу, своєрідної рівноваги між задоволенням та незадоволенням [1].

Із виділенням психології як самостійної науки починають складатися різні напрями та школи тлумачення психологічної природи явищ життя людини, в тому числі розробляються теорії мотивації [2, с. 83].

Так створюються концептуальні моделі мотивації в межах інтроспективної психології (У.Джеймс), біхевіоризму (Дж.Уотсон, Е.Толмен, К.Халл та ін.), гештальтпсихології (К.Левін), психоаналізу (З.Фрейд, К.Юнг та ін.). В цілому можна виділити два основні напрями розуміння мотивації. Психологічні теорії першого напрямку (необіхевіоризм, психоаналіз) при вирішенні проблеми рушійних сил поведінки людини розвивають гомеостатичну модель функціонування психічного. Згідно з цією моделлю особистість прагне до зниження напруження (редукція напруження), врівноваження своєї взаємодії з соціальним середовищем, до пом'якшення «одвічного конфлікту» між індивідом та суспільством. При цьому природне в людині розуміється як зосереджене на особистому «Я», егоцентричне, не підкорене свідомістю соціалізованої особистості. Усунення цього напруження, відтворення врівноваженого стану – мета поведінки людини, за поглядами представників даного напрямку [4, с. 114].

Теорії іншого напрямку (неофрейдизм, екзистенціальна психологія) стверджують модель безперервного становлення, розвитку та вдосконалення особистості, що і є основою спонукальних причин її поведінки. Основними потребами (мотивами) вважаються фізіологічні спонукання, потреби в безпеці та захисті, любові, повазі, самоактуалізації та самореалізації. На відміну від теорій гомеостазу та універсального механізму редукції напруження обґрунтовується теза про те, що характерною рисою поведінки та діяння особистості є пошук постійного напруження – не фізіологічного, а морального, ціннісного тощо хара-

ктеру. Розкриємо детальніше зміст окремих теорій мотивації, що належать до того чи іншого з названих напрямів [3].

Основоположник біхевіоризму Дж. Уотсон виділяв дві форми поведінки людини – зовнішню та внутрішню, що пов'язані між собою стимулом та відповіддю на даний стимул. Відома формула «стимул – реакція», на думку біхевіористів, пояснює всі форми діяння та поведінки людини в навколишньому середовищі. Стимул як зовнішній подразник активізує внутрішню енергію організму і викликає тим самим відповідну його реакцію на даний подразник. У нео-біхевіористських концепціях виникнення нових спонук – драйвів розглядається як результат сполучення стимулу із задоволенням органічних потреб людини. При цьому вторинні спонук виступають як зовнішня оболонка первинних, органічних. У. Мак-Даугалл, обґрунтовуючи положення про природжений характер мотивації людини, спирався на вчення про природжені інстинкти. На його думку, основу мотивів поведінки становлять «основні інстинкти» (загалом їх 18), які однаково властиві як тваринам, так і людині. Головними характеристиками інстинкту є імпульсивність та природженість, а поняття про «енергію інстинкту» є базовим у розумінні механізмів розгортання мотивованої дії [7].

В основу теорії біологічних спонук покладено, хоч і в інтерпретованому вигляді, біхевіористську формулу «стимул – реакція». Багато дослідників проблем мотивації діяльності людини віддають перевагу саме цій теорії, тому важко визначити якість її персональне авторство. Голод, спрага або потреба в кисні – первинні потреби людини, задоволення яких є життєво важливим для всіх живих організмів. Порушення балансу будь-якого компонента організму автоматично приводить до появи відповідної потреби та до виникнення біологічного імпульсу, який ніби «підштовхує» індивіда до задоволення потреби, що виникла. Таким чином формується «первинна спонук», що викликає серію координованих дій, спрямованих на відтворення рівноваги [6, с. 17].

Чим довше баланс залишається порушеним, тим сильнішою є мотивація, тим сильніше активується організм, рівновага ж встановлюється лише після задоволення даної потреби, вслід за чим зникають і спонук, й активація. Підтримка рівноваги, за якої організм не відчуває потреб та активації, називається гомеостазом. Звідси походить термін «гомеостатична поведінка» – поведінка, спрямована на усунення мотивації через задоволення потреби, що її викликала.

Теорія біологічних спонук дає змогу з'ясувати, яким чином задовольняються біологічні потреби організму людини, проте вона не пояснює всіх видів мотивації людини [5, с. 17].

Теорія оптимальної активації (Е. Даффі, Д. Хебб) була створена в 50-х роках ХХ ст. і базується значною мірою на законі Йеркса – Додсона. Відповідно до цієї теорії, організм людини намагається підтримати «оптимальний рівень активації», який дає йому змогу функціонувати найефективніше. Цей рівень не відповідає абсолютному нулю, як стверджується в теорії біологічних спонук, а залежить від фізіологічного стану даної людини в даний момент: адже окремі люди потребують сильнішого припливу стимулів, ніж інші, які здатні витримувати їх лише в обмеженій кількості. Потреба в стимулах змінюється також залежно від психічного стану людини [4, с. 38].

Рівень активації під час сну або в стані творчого піднесення, звичайно, відрізняється від рівня, оптимального для даної людини.

Теорія оптимальної активації в цілому є механістичною за своєю суттю, оскільки не в змозі пояснити шляхів розгортання поведінки та діяння людини в тій чи іншій ситуації, виявити чинники дії, окремого акту діяння людини.

Когнітивні теорії мотивації базуються на твердженні про те, що всі дії людини завжди так чи інакше мотивовані. Таким чином, не існує ніякої особливої сили, яка «втручається» в процес діяння людини лише в критичні моменти, коли порушена рівновага. Людина завжди перебуває у стані «когнітивного вибору», отже, звертається до задоволення тієї чи іншої потреби (навіть власне біологічної), аналізуючи стан, що виникає. Досить рідко процес задоволення потреби відбувається як невідкладний, нагальний [6, с. 98].

Р. Боллес розглядає мотивацію скоріше як «механізм вибору» певної форми поведінки. Цей механізм виявляє себе в реакціях на зовнішні подразники і спрямований на актуалізацію можливості організму, яка в даний момент якнайкраще відповідає його фізіологічному, емоційному або когнітивному стану тощо. Вибір може зумовлюватися також присутністю поблизу іншого суб'єкта або об'єкта. Ньютен вважає, що вибір найближчих дій індивіда визначають його цілі та плани на майбутнє. Чим важливіші для нього ці цілі, тим з більшою силою вони орієнтують його вибір. Стимулом для дій індивіда можуть виступати не тільки самі цілі, але й наміри досягнути їх.

Е. Десі стверджує, що всі вчинки індивіда мотивуються «внутрішньо», у відповідності з його природженими особливостями. На думку автора, людину більше приваблює діяльність, яка розвиває в ній почуття «компетентності», при цьому зовнішнє заохочення часто може приводити до послаблення такої внутрішньої мотивації. За дослідженнями К. Фішера, підсилення внутрішньої мотивації може здійснюватися через активацію відповідальних, самостійних, ініціативних дій індивіда щодо предмета його дій [2, с. 56].

Л. Фестінгер є автором теорії когнітивного дисонансу, яка пояснює процеси мотивування поведінки індивіда. Людина в кожний момент свого діяння або поведінки розглядається як індивід, який має відносно сталий досвід реагування, взаємодії або протистояння явищам навколишнього середовища, тобто має деяку «вихідну інформацію». «Нова інформація», яка виступає збудником активності даного індивіда, може викликати в нього «згоду» або «незгоду», що з емоційної та активаційної точки зору визначає процес пізнання як такий. У випадку «незгоди» виникає «когнітивний дисонанс», який спонукає людину до його подолання. Вихід зі стану, що складається, може здійснюватись індивідом двома шляхами: або через зміну, переоцінку «вихідної інформації», або через зміну власної поведінки. В будь-якому випадку когнітивний дисонанс має бути знятий.

У цілому когнітивні теорії мотивації дають можливість не тільки пояснити механізм виникнення, активації мотивів діяння та поведінки людини, а й прогнозувати їх розвиток, розгортання в процесі «збуджених» дій [7, с. 178].

Спробою поєднати існуючі підходи до визначення природи мотивації людини є теорія мотивації А. Маслоу. В основу даної теорії покладене уявлення про «ієрархію потреб», які протягом життя людини так чи інакше зумовлюють її поведінку. Дана ієрархія поєднує найелементарніші потреби та найвитонченіші спонук діяння людини. Згідно з даною теорією, будь-яка істота прагне свого розквіту, діючи у

найбільшій відповідності своїм можливостям та намаганням. Як підкреслює Маслоу, кожна нова потреба виникає, стає можливою тільки при задоволенні потреб нижчого порядку. Найвища ж потреба – в самореалізації – постає як актуальний збудник та спонук до дій і поведінки людини тільки за умови повного задоволення тих потреб, що передують їй. При цьому здатність до самореалізації розглядається автором як природна, що завжди властива людській істоті, а можливість задовольнити дану потребу має саме «благополучна», «розвинута» особистість [6, с. 98].

У вітчизняній психології сутність мотивації розглядалась у межах «діяльнісного підходу». Виходячи з положення про суспільний характер діяльності людини та її потреб, відповідно тлумачився і зміст мотивів та цілей даної діяльності. С. Л. Рубінштейн указував, що мотив як усвідомлена спонук конкретної дії виникає зі ставлення людини до ситуації, обставин, умов тощо, в яких протікає діяння. Вибір способу діяння відбувається через свідоме зіставлення умов, завдань, цілей, перспектив тощо діяльності, що протікає. Мотив неможливий поза відношенням до «логіки завдань» діяльності. Характер мотивації діяльності залежить від рівня домагань та рівня досягнень індивіда відповідно до предмета та цілей здійснюваної ним діяльності. Очікування успіху, передбачення перспективи у здійснюваному процесі – одна з найважливіших складових мотивації діяльності індивіда. Зміст мотивування завжди безпосередньо пов'язаний із предметом діяльності та суттю здійснюваних перетворень щодо цього предмета в процесі діяльності: мотивація завжди має конкретний предмет, тому повинна розглядатися відповідно до конкретного тилу (виду) діяльності людини [2, с. 107].

О.М. Леонтьєв визначає мотив як «опредметнену» потребу. Мотивування діяльності людини зумовлене діалектикою потреби та власне мотиву: до свого найпершого задоволення потреба «не знає» свого предмета, він ще має бути визначений. Тільки після виявлення предмета потреба набуває своєї конкретності, а її предмет, що сприймається, уявляється, мислиться людиною, – своєї збуджувальної, спонукальної, спрямовуючої функції, тобто стає

мотивом. Саме предмет потреби – матеріальний чи ідеальний, чуттєво сприйнятий або даний тільки в уяві, в помисленому плані – може бути названий мотивом діяльності. У свою чергу, мотив зумовлює і спрямовує діяльність суб'єкта, постаючи в цілях, завданнях та інших складових процесу діяння. Мотиви, на думку О.М. Леонтьєва, можуть бути усвідомленими й не усвідомленими. З цієї тезою погоджуються А.В.Петровський та ряд інших авторів. Водночас С.Л.Рубінштейн, Д.Н.Узнадзе та інші вчені підкреслюють саме «свідому природу» мотивації, що відрізняє мотив від інших збудників та спонук діяльності й поведінки (потреб, настанов, потягів тощо) [4, с. 78].

Д.Н.Узнадзе визначає мотив як певне міркування індивіда, яке безпосередньо стимулює його до конкретного акту діяння чи поведінки. В центрі цього міркування – потреба, для задоволення якої здійснена конкретна поведінка або дія визнана доцільною. Смісл мотивації полягає саме в цьому: відшукується та знаходиться саме така дія, яка відповідає основній, закріпленій у житті настанові особистості [7, с.119].

Висновки. В результаті теоретичного аналізу проблеми мотивації ми з'ясували, що під мотивацією в психології розуміють сукупність психологічних процесів, які спрямовують поведінку людини. Мотиваційні процеси лежать в основі активності людини та її психічного функціонування, вони визначають той чи інший напрям людської поведінки, її траєкторію.

Викладені підходи до визначення сутності мотивації людини в процесі діяння, а також ті, що залишилися поза нашою увагою, демонструють здобуток психологічної науки в дослідженні та обґрунтуванні природи даного психологічного явища.

Таким чином, розглянувши основні теоретичні підходи дослідження мотивації особистості, можна визначити, що під мотивацією в психології розуміють сукупність психологічних процесів, які спрямовують поведінку людини. Мотиваційні процеси лежать в основі активності людини та її психічного функціонування, вони визначають той чи інший напрям людської поведінки, її траєкторію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М. «Мысль», 1976. – 158 с.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
3. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации / В.К. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.
4. Занюк С. Психология мотивации / С. Занюк. – К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. – 352 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002 – 512 с.
6. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. СПб., 1999. – 201 с.
7. Тимошенко И. Мотивация личности и человеческих ресурсов / И.Тимошенко, А.Соснин. – К. : Изд-во Европ. ун-та, 2002. – 576 с.

МОЛНАР АЛЬОНА

студентка 6 курсу

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: доктор психологічних наук, доцент

Михайлишина Уляна Богданівна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлюються наукові підходи щодо розуміння поняття спілкування, психологічні особливості міжособистісного спілкування в підлітковому віці. Аналізуються основні засоби та функції спілкування.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF THE RESEARCH OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OF ADOLESCENTS

The article highlights scientific approach of understanding the definition of communication, psychological peculiarities interpersonal communication in teenage. The main means, functions and types of communication are analyzed.

Актуальність. Для кожної епохи розвитку людства характерна певна культура спілкування, що відповідає загальнолюдським цінностям. Саме тепер важливо закласти у нашому суспільстві засади повноцінної культури спілкування, яка сприяла б духовно творчому потенціалу українського народу, адже її характер помітно впливає на стан економічного, політичного та соціального розвитку країни, духовність громадян і їхню національну свідомість. Крім того, вивчення специфіки й особливостей спілкування підлітків необхідно для того, щоб отримувати нові знання і знаходити нетрадиційні способи вирішення конфліктних ситуацій між підлітками і однолітками, а також між підлітками і дорослими, що в свою чергу сприятиме більш ефективному розвитку особистості підлітка та оптимізації його взаємовідносин в соціумі.

Мета. Здійснити теоретичний аналіз проблеми дослідження міжособистісного спілкування підлітків.

Основна частина. Проблема культури спілкування відображена у численних філософських, психолого-педагогічних дослідженнях, в яких наголошується на винятковій її важливості у процесі виховання. Увагу зазначеній проблемі приділяли вітчизняні педагогічні діячі Б.Д. Грінченко, О.В. Духнович, А.С. Макаренко, П.С. Могила, І.І. Огієнко, Феофан Прокопович, С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та інші.

Проблема формування культури спілкування особистості знайшла своє відображення у працях вітчизняних (Т.Ф. Алексеєнко, І.А. Ільєва, Т.М. Левашова, М.І. Скрипник, Л.В. Соколов, І.В. Страхов, М.О. Чернишова, В.С. Штифурак) та зарубіжних (А. Адлер, Б. Басс, Л. Картер, Д. Коуен, Г. Олпорт, Г. Саллівен, Г. Триєндис, К. Хорні, У. Шутц) вчених. Однак у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях ще недостатньо розкрито сутність, зміст, способи реалізації культури спілкування. Одним із перших у російській (та й світовій) психології ґрунтовно почав розробляти цю проблему В. Бехтерев, творець колективної рефлексології. Проблема спілкування інтенсивно вивчалася у 20-30-х роках ХХ ст. Потім інтерес до неї згас і знову відновився в 60-70-х роках. Нині ця проблема перетворюється на деякий "логічний центр" загальної системи психологічної проблематики. Наприклад, Б. Домов вважає, що спілкування, поряд із відображенням та діяльністю, належить до базових категорій психологічної науки. Вивчення проблеми спілкування має давні традиції,

пов'язані з працями В.М. Бехтерева, Л.С. Виготського, В.М. Мясіщева, С.Л. Рубінштейна та ін., які розглядали спілкування як важливу умову психічного розвитку індивіда, формування його особистості. Природа спілкування, його індивідуальні особливості, механізми протікання і зміни стали предметом вивчення філософів і соціологів (І.С. Кон, Б.Д. Парігін), психолінгвістів (О.О. Леонтьєв, В.Ф. Петренко), представників соціальної психології (Г.М. Андрєєва, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Поршнев), педагогічної і вікової психології (О.О. Бодальов, Я.Л. Коломінський, М.І. Лісіна, В.С. Мухіна). Як специфічна форма взаємодії індивіда з іншими людьми, спілкування розглядається в працях К.О. Абульханової-Славської, О.В. Запорожця, Б.Ф. Ломова та ін. [1]. О.О. Бодальов зазначає, що спілкування - це переплетіння відносин його учасників між собою, ставлення до спільної діяльності, її результатів [2].

Взаємозалежність спілкування, відносин і взаємодії розглядається також у дослідженнях О.В. Киричука. Автор характеризує індивідів як таких, що відповідають процесу об'єднання (співпереживання) чи роз'єднання (суперниціт) [2]. У словнику В. Даля слово «спілкування» означає певну міру прекрасного, багатства і повноти, великодушності і щедрості. Увага дослідників зосереджується перш за все на тому, як саме завдяки спілкуванню, конкретний індивід засвоює досвід, що виробило людство, долаючи тим самим обмеженість власного існування. Процес самопізнання людина здійснює лише в спілкуванні (із собою та з суспільством), в ході якого відбувається її розвиток як особистості.

У підлітковому віці провідними видами діяльності є міжособистісне спілкування з дорослими і ровесниками, суспільно корисна праця і навчання, що позитивно позначається на розвитку психіки та особистості загалом.

М.С. Каган вважає спілкування провідною діяльністю підліткового віку, напружена потреба в спілкуванні й аффіліації перетворюється в багатьох дітей у непереможне стадне почуття: вони не можуть не тільки дня, але години пробути поза своєю, а якщо своєї немає — якої завгодно компанії. Особливо сильна така потреба в хлопчиків. [8, 499]

Спілкування з однолітками виконує певні психологічні функції. По-перше, спілкування з однолітками є дуже важливим і специфічним каналом інформації; за допомогою нього підлітки і юнаки дізнаються про багато необхідних речей, про які дорослі їм не розповідають. По-друге, це особливий вид

діяльності і міжособистісних відносин, що сприяє формуванню навичок соціальної взаємодії, вміння підкорюватись колективній дисципліні і в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з суспільними. По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Усвідомлення групової приналежності, солідарності, товариської взаємодопомоги не лише полегшує підлітку автономізацію від світу дорослих, але й дарує йому почуття емоційної захищеності й стабільності. [3, 88].

Всі психологи, які вивчають підлітковий вік так чи інакше сходяться в тому, що велике значення для підлітка має саме спілкування з однолітками, тому однією з головних тенденцій підліткового віку є переорієнтація спілкування з батьками, вчителями і взагалі тими, хто доросліше на однолітків, більш-менш рівних за положенням. А. В. Мудрик зазначає, що потреба в спілкуванні з однолітками, яких не можуть замінити батьки, з'являється у дітей рано і з віком стає все більшою. Поведінка підлітків, вважає він, за своєю специфікою, є колективно-груповою. Таку специфіку поведінки підлітків він пояснює так: по-перше, спілкування з однолітками є дуже важливим каналом отримання інформації, по якому підлітки дізнаються багато речей, які по тим чи іншим причинам не повідомляють їм дорослі; по-друге, це специфічний вид механічних відносин. Групова та інші види спільної діяльності виробляють необхідні навички соціальної взаємодії, вміння знаходитись під колективною дисципліною і в той же час відстоювати свої права; по-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Створення групової притаманності, солідарності, взаємодопомоги дає підлітку почуття благополуччя і врівноваженості. [9]

Усі дослідники психології підлітків так чи інакше сходяться у визнанні того великого значення, що має у цьому віці спілкування, особливо з однолітками. Стосунки з товаришами перебувають у центрі життя підлітка, багато в чому визначаючи решту сторін його поведінки і діяльності.

Спілкування пронизує все життя підлітків, накладаючи відбиток і на навчання, і на неучбові заняття, і на відносини з батьками. Ведучою діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування. Найбільш змістовне і глибоке спілкування можливе при дружніх відносинах. Підліткова дружба – складне, часто неоднозначне явище. Підліток бажає мати близького, вірного друга і часто змінює друзів. Звичайно він шукає в другові схожість, розуміння і прийняття своїх власних переживань і установок. В цей віковий період дітей так тягне один до одного, їхнє спілкування настільки інтенсивне, що кажуть про типово підліткову "реакцію групування". Незважаючи на цю загальну тенденцію, психічний стан підлітка в різних групах може бути різним. Для нього важливо мати референтну групу, цінності якої він приймає, на чій норми і моралі орієнтується. Входити до будь-якої групи, що приймає, недостатньо для підлітка. Нерідко підліток почувається самотнім поруч з однолітками в голосній компанії. Крім того, не всіх підлітків приймають в групи, частина їх стає ізольованою. Це, як правило, невпевнені в собі, замкнуті, нервові, занадто агресивні діти, що потребують до себе особливої уваги, байдужі.

Емоційні відносини справляють значний вплив на розвиток психіки підлітка, виконуючи наступні функції:

1. Підлітки отримують досвід соціалізації, необхідний для подальшого розвитку і встановлення гармонічних відносин з оточуючими і створення власної сім'ї.

2. Формування ідентичності. Перед підлітком стоїть задача осмислення й узагальнення всього того, що він знає про себе, побудова узагальненої картини світу і пошуку свого місця в ньому.

3. Розвиток Я-концепції (системи стійких уявлень людини про самого себе), формування адекватної самооцінки. Підліток отримує зворотній зв'язок від однолітків і дорослих і починає сприймати оточуючих як своєрідне "дзеркало", в якому відображується його власне життя.

4. Подолання егоцентризму в соціальній сфері. Підліток, що вступає в емоційні відносини, вчиться дивитись на себе і на оточуючу дійсність очима іншої людини, розуміти мотиви і хвилювання оточуючих.

Основні різновиди емоційних відносин підлітків з однолітками – дружба і кохання.

Дружні сосунки для підлітків мають дуже велике значення, що багаторазово підкреслювалось як в працях психологів, так і в творах художньої літератури, автобіографіях видатних людей і т.п. Дружбу можна визначити як "взаємовідносини, основані на взаємній відкритості, повній довірі, спільності інтересів, відданості людей один одному, їх постійній готовності прийти на допомогу один одному". [7]

Кохання супроводжується інтенсивними хвилюваннями, які в суб'єктивному відношенні випереджають інші її компоненти. Ясно, що кохання не можна уявити у вигляді якої-небудь одиничної емоції, вона є складним феноменом, що має властивість амбівалентності, тобто може проявлятися як через позитивні, так і через негативні хвилювання.

За визначенням Н. Н. Обозова [6], кохання – це найвищий ступінь емоційно-позитивного відношення людини до людини. Дати більш конкретне наукове визначення кохання важко, так як це явище само по собі дуже неоднорідне, в сучасній соціальній психології виділяють більше шести його видів.

Відносини з дорослими

В той же час для підлітків є характерним прагнення до емансипації від близьких дорослих. Маючи потребу в батьках, їх любові і піклуванні, в їх думці, вони мають сильну потребу бути самостійними, рівними з ними в правах. Те, як складуться відносини в цей складний для обох сторін період, залежить головним чином від стилю виховання, що уклалося в сім'ї, і можливості батьків прийняти почуття дорослості дитини.

Основні важкі моменти в спілкуванні, конфлікти виникають через батьківський контроль за поведінкою, навчанням підлітка, його вибором друзів і т.д. Контроль може бути принципово різним. Крайні, найгірші для розвитку підлітка випадки – жорсткий, тотальний контроль при авторитарному вихованні або майже повна відсутність контролю, коли підліток опиняється наданим самому собі, без нагляду. Існує багато проміжних варіантів: батьки регулярно кажуть дітям, що їм робити; підліток може сказати свою точку зору, але батьки, приймаючи рішення, його думку не беруть до уваги; підліток може приймати окремі рішення сам, але повинен знайти їх підтвердження у батьків; підліток і батьки мають майже рівні права, приймаючи рішення; рішення часто приймає сам підліток; підліток сам вирішує, підкорятися йому батьківським рішенням або ні.

Окрім контролю в сімейних відносинах важливі очікування батьків, піклування про дитину, послідовність або непослідовність вимог, що йому ставлять, і, звичайно емоційна основа цих відносин – любов, приймання чи неприймання дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М., 1986. - 414 с.
2. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 198 с
3. Волков Б.С. Психология підлітка / Б.С.Волков – М., 2002;
4. Мачуська І. Міжособистісне спілкування підлітків / І. Мачуська. - Шкільний світ. - 2007. - Трав. (№ 17). - С. 1 – 11;
5. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников, М.: Педагогика, 1984. – 194 с
6. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К.: «Лыбидь», 1990. – 192 с.
7. Підліток: як йому допомогти / упорядник Т. Гончаренко.- К.: Ред. загальнопед. Газ., 2004. – 120 с
8. Шулигіна Р.А. Спілкування як вагома складова соціальної адаптації особистості // Наукові записки КУТЕП: Щорічник / Ред. кол.: Пазенок В.С. (голова) та ін. – К.: Знання України, 2003. – Вип. 3. – С. 499-507.
9. Шулигіна Р.А. Питання культури спілкування в контексті духовного становлення особистості старшокласника // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 37.

МОРЕВА ІННА

студентка 2 курсу магістратури, заочна форма

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: доктор філософських наук, професор

Шандор Федір Федорович

ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА СТИЛЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті подано основні підходи до вивчення самооцінки особистості. Розглянуто особливості основних підходів до визначення стилю інтелектуальної діяльності. Проаналізовано основні види когнітивних стилів.

Ключові слова: самооцінка, рівень домагань, стиль інтелектуальної діяльності, когнітивний стиль, інтелект, стильовий підхід.

THE INFLUENCE OF SELF-GOALS ON THE STYLE OF INTELLECTUAL ACTIVITIES

The article presents the main approaches to self-assessment of personality. The peculiarities of the main approaches to determining the style of intellectual activity are considered. The main types of cognitive styles are analyzed.

Key words: self-esteem, level of aspirations, style of intellectual activity, cognitive style, intelligence, style approach.

Актуальність. Самооцінка особистості – оцінка людиною своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності. Відображаючи рівень задоволення чи незадоволення собою, самооцінка створює основу для сприймання власного успіху або неуспіху в діяльності. Проблема самооцінки особистості в різних своїх аспектах отримала відображення в працях вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема таких як Б. Г. Ананьєв, Ю.К. Бабанський, Г. Хекгаузен, Дж. Брунер, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, А.Н.Леонтьєв, А.Р.Лурія, М.Н.Скаткін, Д. Б. Ельконін, А.І.Липкіна та ін.

Проте, незважаючи на велику кількість досліджень у даній області, процес розвитку самооцінки особистості вивчений недостатньо. На сьогодні повністю не досліджено особливості взаємозв'язку самооцінки з іншими психологічними проблемами.

Однією з проблем, яка на сьогодні значуща, але не достатньо досліджена, є проблема інтелектуальної діяльності особистості. Зокрема, важливим є питання про стилі інтелектуальної діяльності тому, що при дослідженні інтелектуальної сфери людини необхідно також враховувати способи переробки інформації людиною, а саме, когнітивні стилі.

Особливості стилів інтелектуальної діяльності, зокрема, концептуальні підходи проблеми когнітивного стилю пов'язані з працями Г. Віткіна, Р.Гарднера, Д.Кагана, Г.Клейна, Г.Олпорта та ін

Питання про взаємозв'язок самооцінки та стилю інтелектуальної діяльності на даний час висвітлено недостатньо, що робить актуальним дослідження у

даному напрямку.

Мета. Здійснити теоретичний аналіз впливу самооцінки на стиль інтелектуальної діяльності.

Основна частина. Уявлення про себе виникає під впливом оцінних ставлень інших людей, при співвіднесенні мотивів, мети і результатів своїх вчинків та дій з соціальними нормами поведінки, які прийнятні в конкретному суспільстві. Результатом процесів самосвідомості є «Я-концепція» особистості (динамічна система уявлень людини про себе, яка включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших особливостей).

Центральним компонентом «Я-концепції» є самооцінка особистості. Самооцінка – це та цінність, значущість, якої надає собі індивід загалом та окремим сторонам своєї особистості, діяльності, поведінки [1].

Самооцінка людини істотно обумовлена світоглядом, визначальним норми оцінки поведінки [1].

Рівень самооцінки в значній мірі пов'язаний з задоволеністю або незадоволеністю людини собою, своєю діяльністю, що виникає в результаті досягнення успіху або появи невдачі. Поєднання життєвих успіхів і невдач, переважання одного над іншим постійно формують самооцінку особистості. У свою чергу, особливості самооцінки особистості виражаються в цілях і загальній спрямованості діяльності людини, оскільки в практичній діяльності вона, як правило, прагне до досягнення таких результатів, які узгоджуються з її самооцінкою, сприяють її зміцненню [2].

Самооцінка пов'язана з однією із центральних потреб людини – потребою в самоствердженні, що визначається відношенням її дійсних досягнень до того, на що людина претендує, яку мету перед собою ставить – рівень домагань. У своїй практичній діяльності людина звичайно прагне до досягнення таких результатів, які узгоджуються з її самооцінкою, сприяють її зміцненню, нормалізації.

З самооцінкою співвідноситься рівень домагань – той практичний результат, якого суб'єкт розраховує досягти в роботі. Як фактор, що визначає задоволеність або незадоволеність діяльністю, рівень домагань має більше значення для осіб, орієнтованих на уникнення невдачі, а не на досягнення успіхів. Істотні зміни в самооцінці з'являються в тому випадку, коли самі успіхи або невдачі зв'язуються суб'єктом діяльності з наявністю або відсутністю у нього необхідних здібностей.

Дослідження проблеми самооцінки особистості свідчить про багатоаспектність та неоднозначність розуміння сутності цього поняття. Особливу увагу привертають погляди вітчизняних та зарубіжних психологів в рамках різних напрямів дослідження.

С. Куперсміт під самооцінкою розуміє відчуття власної цінності, що властиве індивіду, яке для інших людей проявляється в тих чи інших його реакціях. Самооцінка – це суб'єктивний стан особистості, рішучим фактором для формування якої являються скоріш відносини дитини в родині ніж загальні умови її соціального існування [1].

Самооцінка має часові характеристики, оскільки уявлення про себе розвиваються поступово і лише через певний проміжок часу набувають статистичного змісту.

Г. Хекгаузен розглядає самооцінку як ядро мотиваційної системи. Вона має алгоритмічний характер: дія – результат – наслідок. На етапі отримання результату відбувається його порівняння з її особистісним стандартом людини (обраний особистістю складності завдання, що визначає самооцінку після успіху чи невдачі).

Прибічник когнітивної теорії особистості Дж. Келлі, вважав, що самооцінка, як і оцінка особистості іншої людини здійснюється на основі пізнання «конструктів», які властиві кожній людині. Особистісні конструкти – це моделі та ідеї, що відображають особистісні властивості. Всі конструкти мають альтернативний характер. В них зафіксовані схожі та контрастні риси особистості. Наприклад: «добрий – поганий», «дружний – ворожий».

Людині властива велика кількість конструктів, що взаємопов'язані та підпорядковані. Від складності конструктів залежить самопізнання, оцінка себе та інших людей. Людина, що має чітко відлифренційовані конструкти легко може відрізнити себе від інших, оцінити свої та їхні особистісні властивості, передбачити свою поведінку та поведінку інших людей [2].

Вітчизняні психологи, такі як, Ананьєв Б.Г., Божович Л.І., Рубінштейн С.Л., Чамата П.Р. та ін. розглядають самооцінку як складову самосвідомості особистості та як продукт її розвитку, породжуваний усією життєдіяльністю людини. У вітчизняній психології проблема самооцінки розробляється переважно в рамках вікової психології. Предметом вивчення та аналізу виявляється процес формування, становлення самооцінки, динаміка її властивостей в онтогенезі. При цьому самооцінка розглядається як один із компонентів, які складають самосвідомість [1].

На думку дослідника Б.Г.Ананьєва, самооцінка є найбільш складним і багатогранним компонентом самосвідомості (складний процес опосередкованого

пізнання себе, розкритий у часі, пов'язаний з рухом від одиничних, ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів у цілісне утворення – поняття власного «Я», прямим виразом оцінки інших осіб, що беруть участь у розвитку особистості.

В дослідженні Є.А. Серебрякової запроваджується уявлення про параметри самооцінки. Це стійкість, адекватність та рівень самооцінки. На основі відзначених параметрів автор будує класифікацію самооцінки, виділяючи нестійку та стійку самооцінку, яка розділяється на адекватну та неадекватну. Остання відображає помилкове уявлення людини про себе, буває або завищеною, або заниженою.

Самооцінка розпочинається з аналізу свого тіла, зовнішності, її привабливості, а потім відбувається оцінка моральних, інтелектуальних, волевих якостей. Слід зазначити, що у юнацькому віці самооцінка часто буває досить суперечливою. На основі співставлення думок інших людей, самоспостереження, самоаналізу своїх якостей і здібностей у молодій людині формується узагальнене ставлення до себе.

Самооцінка може бути об'єктивною, завищеною, заниженою. Для людини з заниженою самооцінкою характерними є низька самоповага, нестійка думка про власне «я», намагання підлаштуватися під оточення і виконати роль, яка буде у ньому більш прийнятною і ефективною. Молоді люди із заниженою самооцінкою підвищено чутливі і ранимі (найчастіше, це меланхоліки за темпераментом). Вони болісно реагують на критику, зневагу, осудження, потребують до себе особливо тактовного відношення. Молоді люди із завищеною самооцінкою, навпаки, надмірно самовпевнені, некритичні, продовжують наполягати на власній точці зору, навіть якщо вона вочевидь неприйнятна [1].

А.В. Захарова вирізняє в структурі самооцінки усілякі її складові в залежності від їх тимчасової спрямованості: актуальну, ретроспективну та перспективну, розглядає їх можливі відношення та взаємозалежність.

За думкою автора, самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань людини. Рівень домагань особистості характеризує:

1. Рівень труднощів, досягнення яких є загальною метою серії майбутніх дій (ідеальна мета);
2. Вибір суб'єктом мети наступної дії, яка формується в наслідку переживання успіху або невдачі ряду минулих дій (рівень домагань в даний момент часу);
3. Бажаний рівень самооцінки особистості (рівень Я) [2].

Багато авторів, зокрема А.В. Захарова, упроваджують уявлення про глобальну самооцінку та про окремі самооцінки. Під глобальною самооцінкою розуміють оціночне відношення індивіда до себе в цілому, в той час як часткові самооцінки відображають оціночне ставлення до проявів своєї особистості в різних видах діяльності, активності. Можна виділити часткові самооцінки різного рівня, наприклад, розглядаючи самооцінку загальної ефективності в навчальній діяльності індивіда як одну з часткових самооцінок або розглядаючи в якості окремої ефективності самооцінку здібностей з конкретного навчального предмету.

На думку П.Р. Чамати розвиток самооцінки відбувається у два етапи:

- на першому людина, оцінюючи себе, задовольняється, як правило, оцінкою своїх дій і вчинків;
- на другому – у сферу самооцінки заносяться внутрішні стани, моральні якості особистості.

Формування другого етапу – вищого рівня самооцінки – починається в юнацькому віці та продо-

вжується протягом усього життя людини в міру того, як накопичується соціальний досвід [1].

Отже, самооцінка – компонент самосвідомості, що містить поряд зі знанням про себе, власну оцінку своїх здібностей, моральних якостей і вчинків. Відомо кілька шляхів оцінювання себе індивідом:

- оцінка зіставленням рівня домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності;

- оцінка через порівняння себе з іншими. Оцінюючи себе, індивід свідомо чи мимоволі порівнює себе з іншими з огляду не тільки на власні досягнення, але й на соціальну ситуацію в цілому;

- оцінка шляхом інтеріоризації чужих оцінок. Уявлення людини про себе багато в чому залежить від того, як оцінюють її інші. Під впливом позитивної думки самооцінка підвищується, негативної – знижується;

- оцінка через порівняння себе із самим собою;

- оцінка себе через порівняння образів «Я-реального» і «Я-ідеального».

У дослідженнях стилю в психологічному контексті можна виокремити чотири напрями:

1. Стиль життя.

2. Пізнавальні стилі.

3. Стилі поведінки та діяльності.

4. Інтегровані підходи до дослідження стилів.

Саме пізнавальні стилі характеризують індивідуально-своєрідні способи вивчення реальності. М. О. Холодна, систематизуючи пізнавальні стилі, виділяє такі види: стилі кодування інформації, стилі переробки інформації (когнітивні стилі), стилі постановки і вирішення проблем (інтелектуальні стилі, стилі мислення), стилі пізнавального ставлення до світу (епістемологічні стилі). Багатозначність поняття когнітивного стилю М.О. Холодна пояснює різноманітністю феноменів його прояву. Когнітивні стилі в найбільш ранніх класичних працях визначались як «система когнітивних контролюючих принципів, що виступають як посередники між намірами та вимогами ситуації» (Гарднер), «бажаний спосіб когнітивного аналізу та структурування свого оточення» (Віткін), «профіль розумових здібностей» (Броверман) [3].

Термін «когнітивний стиль» з'явився в американській психології у 50-60-ті роки ХХ ст. у межах досліджень, зосереджених на індивідуальних відмінностях у сприйнятті, аналізі, категоризації і відтворенні інформації. Стильовий підхід сформувався як своєрідна альтернатива тестологічному підходу. Дослідники стверджували, що когнітивні стилі – це формально-динамічні характеристики інтелектуальної діяльності, не пов'язані зі змістовими (результативними) аспектами роботи інтелекту [4].

У працях Г. Віткіна поняття когнітивного стилю формувалося в межах розвитку гештальтпсихологічних уявлень про поле (предметне і соціальне оточення) й поведінку в ньому. Щодо різних людей чинник впливу поля проявляється неоднаково. Поведінка одних більше підлегла полю (полезалежний тип поведінки), інших – орієнтована на внутрішню активність (полезалежний тип поведінки). На думку Віткіна, найважливішим аспектом психічного розвитку є рівень психологічної диференціації, що виявляється у ступені артикульованості (ясності, розчленованості, виразності) досвіду. Відповідно можна говорити про артикульований (структурований, аналітичний) або глобальний (синтетичний) підхід до поля. Рівень психологічної диференціації суб'єкта проявляється в таких основних психологічних сферах:

- інтелектуальне функціонування. Спочатку когнітивний стиль «полезалежність – полenezалеж-

ність» був описаний на матеріалі перцептивної діяльності й визначений як «здатність виокремлювати релевантну деталь у складному просторовому образі». Згодом перцептивну артикуляцію почали розглядати як окремий прояв структурувальної здатності в інтелектуальній діяльності загалом. Якщо людина активно перетворює ситуацію, то це означає, що вона використовує артикульований (полenezалежний) підхід до поля. Цю відмінність у способах організації інтелектуальної діяльності позначили терміном «когнітивний стиль» у широкому значенні;

- артикульоване уявлення про своє фізичне тіло (у вигляді усвідомлення його складових частин, їх співвідношень, зовнішніх меж);

- відчуття особистої автономності. Воно відображає зростання диференціації образу Я і виявляється в особливостях міжособистісної взаємодії [6].

Полезалежні особи схильні до інтерперсональної орієнтації, а полenezалежні – до інтраперсональної. Порівняно з незалежними від поля людьми залежні надають перевагу спілкуванню, а не самоті, соціальним джерелам інформації, колективним формам діяльності, делікатній і уважній манері ставлення до інших, «коротким» дистанціям у спілкуванні, готовності довіряти авторитетам [5].

Теорія когнітивних контролів. Поняття когнітивного контролю постулювали співробітники Менінгерської клініки Р. Гарднер, Ф. Хольцман, Х. Шлезінгер, Дж. Клейн та ін.

Когнітивні контролі – це індивідуально-своєрідні способи сприйняття, категоризації та інтерпретації дійсності. Було описано шість когнітивних контролів (когнітивних стилів у сучасній термінології): діапазон еквівалентності, широта категорії, ригідний – гнучкий пізнавальний контроль, толерантність до нереалістичного досвіду, згладжування-загострення.

Згідно з традиційною психоаналітичною точкою зору, індивідуальні відмінності з пізнавальній діяльності – це «спотворене відображення» реальності, оскільки потреби (афекти, потяги) проєктуються на основні пізнавальні процеси, породжуючи ефекти психологічного захисту. Когнітивні контролі відрізняються від психологічного захисту за функціями і джерелами. Як вільні від конфлікту процеси вони забезпечують реалістично адаптивні форми відображення і оптимальний тип інтелектуальної адаптації в певній життєвій ситуації [3].

Р. Гарднер і його співавтори наголошували, що для прогнозування індивідуальної поведінки слід брати до уваги комплекс когнітивних контролів, тобто когнітивний стиль.

Концепція стилю В.А. Толочка ґрунтується на теорії індивідуального стилю діяльності, але має значні відмінності методологічного характеру від попередньої концепції. В.А. Толочек, стверджуючи об'єкдно-детерміністичний підхід, виділяє два аспекти цілісного стильового феномену: об'єктивований стиль як стійку і структуровану сукупність компонентів професійної діяльності, спілкування, керівництва, та індивідуальний стиль як динамічну індивідуально-своєрідну систему рівноваження компонентів середовища, що утворена ієрархією стилів різної узагальненості, орієнтована на досягнення конкретного результату, регулюється ним. Усі стильові утворення автор поділяє на чотири групи, які детерміновані діяльнісним і суб'єктивним факторами, а також індивідуальністю (провідний у генезисі індивідуального стилю): група стилів адаптації відображає те, як людина орієнтується в середовищі, виражає свою індивідуальність, як організується її моторна, емоційна і когнітивні сфери; група стилів

діяльності характеризує особливості урівноваження відносин людини із професійно-технічними і технологічними системами (індивідуальні стилі діяльності); група стилів взаємодії відображає особливості співучасті, взаємовідносин людини з іншими в будь-яких соціальних і соціо-технічних системах (стилі керівництва, стилі педагогічної діяльності); група стилів відношень характеризують особливості сприйняття світу, використання його продуктів, відображають особистісні смисли (стилі спілкування, лідерства, поведінки, життя). Когнітивний стиль характеризує взаємостосунки особистості із навколишньою дійсністю і сприяє адаптації.

Як зауважує І.Г. Скотникова, когнітивні стилі є детермінантами стратегій інтелектуальної діяльності, оскільки вони є індивідуальними особливостями пізнавальних процесів і мають інструментальний характер. Стратегії є конкретними формами прояву стильового феномену в структурі й специфіці завдань сенсорно-перцептивного типу. У дослідженнях, які виконуються спільно й під керівництвом автора, було з'ясовано, що зміст когнітивного стилю відображається у результатах пізнавальної діяльності, у формуванні впевненості, прийняття та реалізації рішення[5].

Дж. Каган описав стійкі переваги в способах категоризації зображень людей і предметів і виокремив три основні стратегії категоризації: аналітико-описову (об'єднання зображень здійснюється на основі подібності їх конкретних ознак або окремих деталей, наприклад «люди з рудим волоссям»); тематичну (включає угруповання, засновані на ситуативних або функціональних відносинах, наприклад «чоловік, дружина, хлопчик – це сім'я»); категоріально-підсумкову (зображення об'єднуються на основі деякої категоріальної думки з використанням загальної категорії, наприклад «одна професія», «атлети»).

Люди, схильні до аналітичного способу категоризації, краще контролюють свою інтелектуальну поведінку, уважніші при виконанні завдань, тобто діють рефлексивно. Навпаки, люди, схильні до тематичного способу категоризації, демонструють імпульсивність. Було зроблено висновок про існування індивідуальних відмінностей у когнітивному темпі (у швидкості прийняття рішень): імпульсивний стиль співвідноситься зі швидким прийняттям рішень, рефлексивний – з повільним [4].

Фактор когнітивного темпу Каган пов'язував з фазами процесу розв'язання завдань: селекцією можливих гіпотез і оцінюванням прийнятого рішення. Іншими словами, імпульсивний – рефлексивний стилі пов'язані з етапами вибору гіпотез і обґрунтування рішень.

Теорія когнітивного темпу зосередилася на ди-

намічних характеристиках інтелектуальної діяльності, зокрема на швидкості прийняття рішень як детермінанті індивідуальних відмінностей. Когнітивний тип Каган пов'язував з особливостями мотиваційно-афективної сфери особистості: орієнтацією на швидкий успіх (схильність до імпульсного стилю) або тривогою щодо можливості зробити помилку (схильність до рефлексивного стилю) [6].

Виділяють багато різновидів когнітивних стилів:

Поленезалежність – полезалежність

Представники полезалежного стилю більше довіряють наочним зоровим враженням при оцінці того, що відбувається і з працею долають роцесс поле при необхідності деталізації і структурування ситуації. Представники поленезалежного стилю, навпаки, покладаються на внутрішній досвід і легко відмежовуються від впливу поля, швидко і точно виділяючи деталь з цілісної просторової ситуації [3].

Імпульсивність – рефлексивність

Люди з імпульсивним стилем швидко висувують гіпотези в ситуації альтернативного вибору. При цьому вони допускають багато помилкових рішень в ідентифікації перцептивних об'єктів. Для людей з рефлексивним стилем, навпаки, характерний більш уповільнений темп прийняття рішення. У подібній ситуації, відповідно, вони допускають мало помилок при ідентифікації перцептивних об'єктів в силу їх ретельного попереднього аналізу [5].

Отже, в широкому значенні когнітивний стиль – це характерний для особистості спосіб вивчення реальності, у вузькому значенні – індивідуально-своєрідні способи перероблення інформації про своє оточення. Фактично становлення стильового підходу стало свідченням трансформації предмета психології пізнання: якщо раніше в центрі уваги були загальні закономірності пізнавальної діяльності, то тепер – механізми індивідуальних відмінностей між людьми в способах пізнання навколишньої дійсності.

Висновки. Розглянувши поняття самооцінки та здійснивши аналіз основних теоретичних підходів щодо дослідження даного поняття, ми з'ясували, що самооцінка це компонент самосвідомості, що містить поряд зі знанням про себе, власну оцінку своїх здібностей, моральних якостей і вчинків.

В результаті теоретичного аналізу стильових підходів дослідження інтелектуальної діяльності, ми визначили, що когнітивний стиль – це характерний для особистості спосіб вивчення реальності, у вузькому значенні – індивідуально-своєрідні способи перероблення інформації про своє оточення.

Перспективами подальших досліджень можуть бути поглиблення емпіричних даних щодо впливу самооцінки на стиль інтелектуальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Залученова Е.А. Самооценка в деятельности студентов / Е.А. Залученова. – М.: Просвещение, 1992. – 52 с.
2. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. Минск, 1993. – 97 с.
3. Клімов Е. Л. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Клімов. – Казань: Изд-во КДУ, 1969. – 278 с.
4. Селиванов В. В. Мышление и личность / В. В. Селиванов. – Смоленск: СГУ, 1998. – 240 с.
5. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта / М. А. Холодная. – Киев: УМК ВО. 1990. – 75 с.
6. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. – Ростов н/Д.: изд. пед. ун-та, 1994. – 156 с.

НЕФЕДОВА ДЕНІЗА

студентка 6 курсу, денне відділення

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: доктор психологічних наук, доцент

Михайлишин Уляна Богданівна

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
НА САМООЦІНКУ ПІДЛІТКІВ»**

Питання про роль мотивації початкової діяльності та самооцінки учень підліткового віку недостатньо висвітлено, особливо з психологічної точки зору, хоча це одна з найбільш гострих проблем, що стоять перед сучасною школою. Часто виникають проблеми психологічного характеру. По-перше, це психологічні труднощі, з якими дитина стикається в процесі навчання. З одного боку, труднощі навчальної роботи студента залежать від особливостей навчального матеріалу, з іншого - від можливостей, індивідуальних і вікових особливостей дитини.

Метою нашого дослідження було комплексне вивчення особливостей спілкування, які формуються між мотивацією навчання та самооцінкою в підлітковому віці, факторами, які формують і сприяють формуванню цього взаємозв'язку.

Ключові слова: мотивація, мотивація навчальної діяльності, підлітковий період, самооцінка, особистість.

**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY ON THE
SELF-ESTEEM OF ADOLESCENTS**

The question of the role of the motivation of the initial activity and the self-assessment of the student of adolescence is not sufficiently highlighted, especially from the psychological point of view, although it is one of the most acute problems facing the modern school. Often there are problems of a psychological nature. First of all, it is the psychological difficulties that a child encounters in the learning process. On the one hand, the difficulties of a student's academic work depend on the characteristics of the educational material, on the other - on the opportunities, individual and age characteristics of the child.

The purpose of our study was a comprehensive study of the peculiarities of communication, which are formed between learning motivation and self-esteem in adolescence, factors that form and promote the formation of this interconnection.

Key words: motivation, motivation of educational activity, teenage period, self-esteem, personality.

Актуальність дослідження. Незважаючи на те, що сучасні як вітчизняні та зарубіжні психологи володіють певними напрацюваннями в галузі теоретичних основ мотивації, загальних уявлень про її механізми, взаємозв'язок мотивації з пізнавальними процесами, різними видами діяльності, а також її вплив на ефективність освоєння знань, проблема чинників, які впливають на формування навчальної мотивації практично не досліджена, зокрема, фактично не розглядається зв'язок впливу навчальної мотивації на самооцінку підлітків, як інтегрального особистісного утворення. Питання про роль мотивації на початковій діяльності та самооцінки учня підліткового віку висвітлено недостатньо, особливо із психологічних позицій, хоча є однією з найгостріших проблем, які стоять перед сучасною школою. Часто виникають проблеми психологічного характеру. Насамперед, це психологічні труднощі, з якими дитина стикається в процесі навчання. З одного боку, труднощі навчальної роботи учня залежать від особливостей навчального матеріалу, з іншого – від можливостей, індивідуальних і вікових особливостей дитини.

Метою нашого дослідження стало комплексне вивчення особливостей зв'язку, які формуються між навчальною мотивацією та самооцінкою в підлітковому віці, фактори, що утворюють та сприяють утворенню цього взаємозв'язку.

Досягнення поставленої мети вимагає вирішення конкретних завдань, а саме:

- проаналізувати та дослідити загальний зміст навчальної мотивації підлітків;

- визначити та охарактеризувати особливості самооцінки в підлітковому віці;

- розглянути зв'язок навчальної мотивації і самооцінки підлітків;

- емпірично дослідити особливості впливу навчальної мотивації на самооцінку підлітків;

Ключові слова: мотивація, мотивація навчальної діяльності, підлітковий період, самооцінка, особистість.

Шкільним періодом багато в чому визначається розвиток умінь ставити цілі, досягати їх, справлятися з труднощами. Успішність навчання є однією із складових психологічного здоров'я школярів. Вивчення теоретичних джерел у галузі психології дає можливість збудувати систему певних взаємозв'язків між успішністю навчання й такими особистими цінностями, як самооцінка та пов'язаний із нею рівень домагань, глибше зрозуміти вплив цих чинників на успішність навчання в різні вікові періоди. Самооцінка й пов'язаний із нею рівень домагань є найважливішими мотиваційними чинниками, що впливають на результативність навчання. Проте проблема впливу самооцінки на успішність навчання підлітків представляється недостатньо вивченою. Усвідомлення педагогом значущості самооцінки для успішності учня на етапі навчання багато в чому може визначити спрямованість процесу формування навчальної діяльності.

Самооцінка є важливим чинником успішності, оскільки відображає впевненість людини у своїх професійних і особистих силах, її самоповагу й адек-

ватність до подій. Вона безпосередньо залежить від характеру оцінок, які дають дорослі дитині та її успіхам у різних видах діяльності. У навчально-виховному процесі підлітка, формується установка на оцінку своїх можливостей, а саме на мотивацію до навчання – один з основних компонентів самооцінки.

Серед вчених, що займалися вивченням питання впливу мотивації початкової діяльності на самооцінку, вагомий внесок зробили: Л.В. Бороздіна, Д.М. Венгер, Р.Р. Валлахер, Н.О. Гулянова, І.С. Кон, І.А. Кудрявцев, С.Л. Рубінштейн, О.Т. Соколова, В.В. Столін, О.Г. Спіркін, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова та багато інших. В працях цих вчених показаний та висвітлений зміст впливу мотивації навчальної діяльності на рівень самооцінки та на рівень домагань учнів підліткового віку. Належачи до ядра особистості, самооцінка є важливим регулятором її поведінки (Т.К. Андрущенко, Л.В. Бороздіна, Л.І. Божович, А.І. Ліпкіна та інші). Від самооцінки залежать взаємовідносини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Рівень домагань характеризується мотивацією досягнення і є показником самооцінки, рівня «Я» [3; 4]

Більшість відомих науковців (Д. Мак-Клелланд, Р. Аткинсон, Ф. Хоппе, Л.В. Бороздіна, Л.І. Божович, А.І. Ліпкіна, С.Л. Рубінштейн та інші) у своїх працях відмічають взаємозв'язок між самооцінкою і навчальною діяльністю. Вважається, що успішність в діяльності, вмотивованість на навчальну діяльність підвищує рівень самооцінки людини і, як наслідок, її домагання, а неуспішність, відповідно, знижує їх. Причому найбільше на зростання самооцінки впливають успішно виконані завдання високої складності, а на її зменшення неуспіх у завданнях які особистість суб'єктивно вважає середньо складними. Справедливим є і зворотнє твердження про вплив самооцінки на успішність діяльності особистості.

Мотивація успішної учбової діяльності значною мірою залежить від високого показника самооцінки, що підтверджується в наукових працях багатьох провідних вчених (Б.Г. Ананьєв, В.М. Блейхер, В.С. Мерлін, В.М. М'ясищев тощо). Всі вони підкреслюють прямий кореляційний зв'язок між високою самооцінкою і рівнем домагань, та успішністю в провідному виді діяльності, і навпаки низькі показники самооцінки і рівня домагань майже завжди свідчать про низький показник успішності та самореалізації суб'єкта діяльності.

Одним із важливих чинників, що істотно впливають на процес цілеспрямованого отримання знань учнями, є самооцінка. Вона тісно пов'язана з рівнем домагань людини – мірою труднощів цілей, які він ставить перед собою. Г. Кумаріна так визначає цю найважливішу складову в структурі особистості: «Самооцінка – емоційно насичена оцінка людиною самого себе, своїх можливостей, здібностей, моральних якостей і вчинків» [4, 37].

Навчальна мотивація характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. За видами розрізняють наступні мотиви навчальної діяльності підлітків: мотив майбутньої професійної діяльності (вступити до вищого навчального закладу, прагнення отримати підготовку для участі у продуктивній сфері життєдіяльності), соціальні (мотиви, які пов'язані почуттям обов'язку, відповідальності перед групою або суспільством взагалі), пізнавальні (спонукання до активності змістом і процесом діяльності), духовні (мотиви пізнання духовних явищ та естетичні мотиви).

Дослідження, що проводилися А. Ліпкіною, показали, що неадекватна самооцінка (як завищена, так і занижена) негативно позначається на процесі, а

також і на мотивації навчальної діяльності. Узагальнений образ успішного учня виявила у своїх дослідженнях Т. Курапова [5, 98]. Такий учень швидко й легко входить у контакт, добре контролює свої емоції, спостережливий, має адекватну самооцінку. В. Респкін вказує, що на навчальну діяльність школяра здійснює вплив параметр висоти самооцінки [8, 41]. Висота самооцінки здатна змінювати рівень цілей і широту планів суб'єкта. Адекватна самооцінка учня підліткового віку, визначає міру розбіжності між рівнем його домагань і реальним рівнем спрямованості учня на навчання. Завищена самооцінка сприяє постановці цілей, що не відповідають можливостям дитини: вона орієнтована на успіх, нехтує необхідною інформацією, не докладає великих зусиль для досягнення своїх цілей. Занижена самооцінка призводить до пасивності, боязні відповідальності, до схильності ставити легкі цілі й завдання; до очікування неуспіху. Неадекватна самооцінка не дозволяє підлітку повністю реалізувати свої можливості в навчальній діяльності.

Занижена самооцінка сприяє розвитку негативізму, небажання вчитися (дитина підсвідомо вважає себе не здатною впоратися з навчальними завданнями, а отже не хоче їх виконувати, не має мотивів до навчання), адекватний же рівень домагань і самооцінка сприяють усвідомленню значимості навчальної діяльності і стимулюють до її опанування.

Таким чином, дослідження, проведені вітчизняними й зарубіжними авторами, показали залежність успішності навчання від виду й рівня самооцінки. Усі автори одноголосні в твердженні негативного впливу неадекватної, або заниженої і завищеної, самооцінки на соціальну поведінку школяра та його навчальну діяльність.

В нашому дослідженні прийняли участь учні 9-х класів загальноосвітньої школи №19 м. Ужгород, в кількості 42 учнів, віком 14-15 років. В ході емпіричного дослідження усіх учнів було поділено на дві групи: успішних (середній річний бал за всіма предметами дорівнює 8-12 балів) та неуспішних (середній річний бал яких складає 1-7,9 балів), для дослідження впливу рівня мотивації навчальної діяльності щодо їх рівня самооцінки відповідно. Завдяки поставленій меті нашого дослідження, було відібрано низку методик для емпіричного дослідження, а саме:

1. Методика дослідження самооцінки "Дембо-Рубінштейн (модифікація А.М. Прихожан)
2. Методика вивчення спрямованості на набуття знань (за Є.П.Ільїним, Н.А.Курдюковою)
3. Методика дослідження спрямованості на оцінку (за Є.П.Ільїним, Н.А.Курдюковою)
4. Тест-опитувальник «Визначення рівня самооцінки» С.В.Ковальов

Завершальний етап емпіричного дослідження полягав у встановленні впливу мотивації навчальної діяльності на самооцінку підлітка. Із результатів досліджень, було встановлено, що:

- Вплив внутрішнього типу мотивації, а саме спрямованості на здобуття знань, присутній у успішних учнів (0,443), проте є статистично незначущим, як і у неуспішних учнів (0,236). Це може свідчити про те, що мотивації на навчальну діяльність, в плані здобуття знань, обидві групи учнів не проявляють достатньо;

- Вплив зовнішнього типу мотивації, а саме спрямованості на оцінку, виявився властивий обидвом групам вибірки, проте найвищий результат досягли успішні учні (0,693), що свідчить про орієнтацію учнів на отримання оцінки як фізичного підтвердження значущості; неуспішні отримали результат дещо менший (0,535), що свідчить про менший оріє-

нтий дітей на отримання оцінки.

- Підбиваючи результати присутніх рівнів самооцінок, було встановлено, що серед успішних учнів, переважним є високий рівень самооцінки, -57,8 %-, а середній рівень самооцінки складає - 42,1%;

- Виводячи результати рівнів самооцінки неуспішних учнів, було отримано такі результати: низький рівень - 13 %, середній рівень - 39,1%, високий рівень - 47,8.

В результаті даного дослідження нам вдалося з'ясувати, що дійсно є присутній значний вплив мотивації навчальної діяльності на рівень самооцінки підлітка.

Висновки.

Мотивація навчальної діяльності вкрай важлива, оскільки навчити чомусь можна лише за умови, що учень має бажання про щось дізнатися, працювати над засвоєнням навчального матеріалу, психологічно готовий до навчання.

Для підлітка провідною діяльністю є саме навчальна діяльність. Важливими чинниками, що істотно впливають на процес цілеспрямованого отри-

мання знань учнями, є вплив мотивації навчальної діяльності на самооцінку. Самооцінка формується на базі оцінок оточення, оцінки результатів власної діяльності, а також на основі співвідношення реального й ідеального уявлень про себе. Самооцінка безпосередньо залежить від характеру оцінок, що даються дорослими дитині та її успіхам у різних видах діяльності. У

Мотивація навчальної діяльності залежить від багатьох чинників, проте провідним фактором, що впливає на навчальну мотивацію є самооцінка і рівень домагань підлітків, оскільки з огляду на свою самооцінку учень обирає завдання певної складності, береться до вивчення складного матеріалу тощо. Знижена самооцінка сприяє розвитку негативізму, небажанню вчитися (дитина підсвідомо вважає себе не здатною впоратися з навчальними завданнями, а отже не хоче їх виконувати, не має мотивів до навчання), адекватний же рівень домагань і самооцінка сприяють усвідомленню значимості навчальної діяльності і стимулюють до її опанування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордєєва Т. О. Мотиви навчальної діяльності учнів середніх і старших класів сучасної масової школи // Психологія навчання. 2010. № 6. С. 17-32; Гордєєва Т. О., Шепелева Е. А. Внутрішня і зовнішня навчальна мотивація академічно успішних школярів // Вісник Московського університету. Серія 14. Психологія. 2011. № 3. С. 33-45
2. Захарова А. В. Психологія формування самооценки / А. В. Захарова. – М.: МГПУ, 2005. – 180 с.
3. Л. Г. Бортникова. Динаміка розвитку рефлексивності і обґрунтованості самооцінки в залежності від особливостей внутрішньої позиції школяра: Автореф. дисс. ... Канд. психол. наук. - М., 2000,-23с.
4. М. С. Трубіцин. Розвиток адекватної самооцінки учнів рівня сформованості основних комунікативних компетенцій.: Володимир, гімназія № 23, 2003. <http://vipkro.wladimir.ru>
5. Маркова А.К. Мотивация учебной деятельности школьника [Текст] / А.К. Маркова // Вопросы психологии. - 1987. - №3. - с. 136-142.
6. Менчинская Н. А. Проблемы обучения и психологического развития ребенка / Н. А. Менчинская ; под ред. Е. Д. Божович. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 448 с
7. Мир детства. Подросток / Под ред. А.Г. Хрипковой. – М., 1982. – 312 с.
8. Сидоров К.Р. Самооцінка в психології / К.Р. Сидоров // Світ психології. - 2006. - № 2. - С.224-232.
9. Фоміна М.В., Удод О.В. Структура мотиваційної сфери та її роль у навчальній діяльності // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – К., 2006. – Вип. 11 (18). – С. 83-91.
10. Юрчик С.М. Психологічні аспекти формування самооцінки в підлітково-юнацькому віці / С.М. Юрчик // Саціяльна - педагогічна робота. Сірки «У допомогу педагогу». - 2008. - № 11. - С. 37-46.

НЕЧИТАЙЛО УЛЯНА

студентка 5 курсу, денне відділення

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент

Шелевер Оксана Василівна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті розглядається проблема життєвого самовизначення. Проаналізовано теоретичні підходи до розуміння життєвого самовизначення в сензитивному періоді та юнацькому віці. Проведено групування авторських визначень та на основі структурного теоретичного аналізу виділено основні схожості та відмінності між дефініціями дослідників. Визначено базові компоненти життєвого самовизначення: змісту, структури та детермінант змістожиттєвого пошуку молодого людини.

Ключові слова: зміст життя, самовизначення, професійне самовизначення, життєве самовизначення, особистість, ідентичність, юнацький вік.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-DETERMINATION IN TEENAGE

The article deals with the problem of life self-determination. The theoretical approaches to the understanding of life self-determination in the sensitive period and the youthful age are analyzed. A grouping of author definitions has been carried out and on the basis of structural theoretical analysis, the main coincidences and differences between the

determinations of the researchers have been identified. The basic components of life self-determination are defined: the content, structure and determinants of the content of the life search of a young person.

Key words: content of life, self-determination, professional self-determination, life self-determination, personality, identity, youth age.

В сучасний період розвитку Української держави в умовах стрімкої соціально-економічної трансформації постає необхідність формування у молодого покоління українців чітких уявлень про образ бажаного майбутнього в різних сферах життя: професійній, міжособистісній, сімейній та ін., побудови ефективних стратегій і тактик досягнення обраних життєвих цілей. А це, в свою чергу, зумовлює високу актуальність і соціальну значущість визначення молоддю смислу власного життя, його головної мети, “стратегії життя”, а також конкретних шляхів і засобів досягнення життєвої мети, життєвого самовизначення в цілому.

Мета статті полягає в уточненні поняття самовизначення особистості в юнацькому віці на основі структурного теоретичного аналізу, визначення базових компонентів життєвого самовизначення та виокремлення основних проблем самовизначення особистості в юнацькому віці.

Проблема життєвого самовизначення в психолого-педагогічній літературі не є новою. У роботах вчених представлені різні підходи визначення даного поняття. Так, О.В.Піскарьов [10], В.Ф.Сафін і Г.П.Ніков [13], В.Франкл [14] та ін. розглядають життєве самовизначення як процес самоідентифікації, пошуків індивідом власного “Я” і свого місця в системі соціальних взаємин. Так, за В.Ф.Сафіним і Г.П.Ніковим, індивід, який самовизначився, - це “суб’єкт, який усвідомив, що він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, обдарованість), що він є (цілі, життєві плани, ідеали), чого від нього хоче або очікує колектив, суспільство, суб’єкт, готовий функціонувати в системі соціальних взаємин” [13, С. 66]. За О.В.Піскарьовим, життєве самовизначення молоді розкривається як вибір “... своєї позиції в ставленні до світу, іншим людям, самому собі, до своєї специфічній сфері професійної діяльності, до завдань, які стоять перед ним в цій сфері, шляхам і засобам їх досягнення” [10, С. 9]. Автори зазначають, що результатом такого вибору має стати відповідальність - суб’єктивне переживання необхідності виконувати життєві завдання і досягати життєвих цілей. Вибір індивідом сенсу власного життя у контексті континууму “свобода-відповідальність” розглядає і В.Франкл. На думку автора, “... смисл життя залежить від того, якою мірою ми виконуємо чи не виконуємо вимоги, які пред’являють нам наші власні життєві завдання” [14, С. 117].

У роботах сучасних авторів підкреслюється думка про те, що набуття ідентичності, вибір індивідом основних принципів ставлення до інших людей і світу в цілому становлять зміст особистісного, а не життєвого самовизначення. В.І.Абраменко [1], Н.В.Ковалева [5], Н.С.Коршунова [6] зазначають, що реалізація індивідом особистісного самовизначення передбачає пошук ним відповіді на два питання: “Хто я?” (професійне самовизначення) і “Який я?” (моральне самовизначення). Автори зазначають, що життєве самовизначення є більш широким поняттям, яке включає вибір індивідом змісту власного життя, побудову ним життєвих планів та “стратегії життя” в цілому. Так, у роботах Т.Н.Мартінової і Н.Н.Морозової [8], Н.Н.Мирончук [9], Т.Н. Сапожнікової [12] та ін. акцент робиться на усвідомлення індивідом цілісності власного життя, вибір свого життєвого шляху, становлення системи життєвих

мотивів і цінностей. Так, Т.Н.Сапожнікова зазначає, що “Життєве самовизначення - це екзистенційний вибір людини, який полягає в прийнятті рішення про зміст життя і його стратегії на основі рефлексивно-ціннісного осмислення пережитих подій і самореалізація в відповідності з прийнятим рішенням” [12, С. 10]. Т.Н.Мартінова і Н.Н.Морозова також зазначають, що “... на людині лежить відповідальність за формування власної смислової єдності та її реалізації, і тому становлення людини набуває форми становлення себе в світі - самовизначення” [8, С. 115]. Згідно з Н.Н.Мирончук, “Життєве самовизначення - це вибір соціальний ролей, життєвого стилю, образу життя” [9, С. 92]. Важливим аспектом проблеми життєвого самовизначення є співвідношення даного феномену з іншими, спорідненими поняттями: професійне самовизначення, особистісне самовизначення, моральне самовизначення. У роботах радянських вчених переважно вживається термін “самовизначення”, під яким розуміється вибір індивідом свого життєвого шляху в цілому. Поняття “самовизначення” (життєве) і “особистісне самовизначення” вживаються як синонімічні [4]; [12]. Однак розробка в роботах радянських та сучасних українських вчених поняття “самовизначення”, зокрема структури даного феномену, зумовлює зростання інтересу вчених до визначення специфіки поняття “життєве самовизначення”.

Т.Н.Мартінова і Н.Н.Морозова зазначають, що специфічними рисами життєвого самовизначення в порівнянні з професійним і особистісним є:

глобальність, всеохопленість образу і стилю життя, властивих тому соціокультурному середовищу, в якому існує дана людина;

залежність від стереотипів суспільної свідомості даного культурного середовища;

залежність від економічних, соціальних, екологічних і інших “об’єктивних” факторів, які визначають життя тієї чи іншої вікової, гендерної, соціальної і/або професійної групи [8, С. 114].

В.Д.Шадриков також підкреслює, що “... життєве самовизначення поняття більш широке, ніж тільки професійне чи навіть громадянське. Воно характеризує людину як суб’єкта власного життя і власного щастя і тому повинно стояти на першому місці в структурі цілей виховання, виступаючи як етап самореалізації молодою людиною своїх сил і здібностей. Водночас зміст самовизначення не можливий від контексту людини як істоти суспільної: людина живе для інших людей, для суспільства, суспільство - для людини” [15, С. 103]. Тому Н.В.Ковалева зазначає, що вибір індивідом власного життєвого шляху не можна звести до питань “ким бути” і “яким бути”, тобто професійного і морального самовизначення. Більш важливим, на думку автора, є пошук відповіді на питання “як жити”, тобто вибір стилю й способу життя в цілому, здійснення життєвого самовизначення [5, С. 20]. В.Франкл підкреслює, що індивід не має єдиного смислу життя. Даний феномен завжди є полівершинним і проявляється в основних сферах життя індивіда: професійній, моральній, сімейній та ін. [15]. Таким чином, здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що в роботах сучасних вчених поняття “життєве самовизначення” трактується як більш широке, ніж особистісне, професійне й моральне. Автори підкреслюють, що знаходження індиві-

дом смислу життя є необхідною передумовою становлення інших видів самовизначення [4]; [5]; [8]. Н.В.Ковалєва зазначає, що “Основною умовою самовизначення - готовності до життєвого вибору - виступає його здатність самостійно обирати моральні принципи й керуватися ними в діяльності й поведінці...” [5, С. 20-21]. Таким чином, можна констатувати, що активізація морального й професійного самовизначення в підлітковому – ранньому юнацькому віці є необхідною передумовою становлення змісту життєвого самовизначення як психічного новоутворення юнацького віку. Активізація змісту життєвого самовизначення в юнацькому віці, в свою чергу, зумовлює специфіку подальшого становлення професійного і морального самовизначення. Так, В.І.Абраменко [1], О.В.Братусь [3], Н.Д.Левітов [7] та ін. зазначають, що саме в юнацькому віці часто відбуваються значні зміни ставлень індивіда до інших людей, гальмування одних моральних якостей і активізація інших, значні зміни й “злами” як окремих якостей, так і характеру індивіда в цілому [1]; [7]. Т.Н.Сапожнікова також зазначає, що “Життєве самовизначення є родовим поняттям по відношенню до особистісного, професійного й соціального самовизначення. Воно може бути охарактеризовано як процес, стан і результат...” [12, С. 11]. На думку автора, феномен життєвого самовизначення як процес полягає в тому, що вирішення екзистенційної проблеми з пошуку сенсу власного життя передбачає проходження декількох етапів. Самовизначення як стан передбачає становлення суб’єктності, осмислення індивідом себе в якості суб’єкта власного життя й діяльності. Самовизначення як результат передбачає знаходження людиною змісту власного життя і, як наслідок, - становлення ряду новоутворень його особистісного розвитку [12, С. 11].

У роботах психологів [2]; [3]; [4]; [9]; [15] підкреслюється значущість визначення структури та основних компонентів життєвого самовизначення. Так, С.Л.Рубінштейн наголошує, що в основі пошуку індивідом сенсу життя лежать три групи життєвих ставлень: до світу, інших людей і себе. Специфіка цих груп ставлень обумовлює вибір індивідом сенсу власного життя, побудову стратегії й тактики його досягнення [11]. За Н.Є.Коршунвою, життєве самовизначення включає: умови й чинники щасливого життя в майбутньому; часове планування життя; фактори, які індивід враховує при плануванні майбутнього; образ самовизначення, що очікується; способи досягнення поставлених цілей; умови й фактори, які сприяють досягненню поставлених цілей; умови й фактори, які заважають досягненню поставлених цілей [6]. У роботах В.С.Іванової представлено результати міждисциплінарного аналізу проблеми життєвого самовизначення. На думку автора, даний феномен містить такі компоненти:

метафізичний - основа, яка визначає контекст можливості, коли кожного разу ставиться (або вирішується) питання про самовизначення, тобто артикулюються остаточні умови (основи) або буття взагалі або буття людини;

екзистенційний - відображення передрозуміння, первинне світосприйняття, де людина швидше прислухається до себе, ніж пізнає. В цій частині життєвого самовизначення людина ставить питання про своє існування, про буття;

культурно-семантичний, який прямо пов’язаний зі значеннями, поясненнями культури як ціннісно-нормативного середовища, яке дає континuum значень, смислів, символів і змушує до розуміння, осмислення всього того, що створено як артефакт [5].

Таким чином, здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що у своїх структурах життєвого самовизначення автори роблять акценти на різні аспекти даного феномену: ставлення (С.Л.Рубінштейн [11]), складові життєвої трансформації та умови реалізації життєвої перспективи (Н.Є.Коршунвою [6]), самопізнання й система життєвих смислів (В.С.Іванова [5]). Тому розроблені моделі не протирічають одна одній, а є взаємодоповнюючими і взаємоінтегруючими. При цьому автори [2]; [4]; [15] підкреслюють гетерохронність становлення основних складових життєвого самовизначення та даного феномену в цілому. У роботах авторів підкреслюється необхідність дослідження проблеми життєвого самовизначення в віковому аспекті. Сензитивним періодом для становлення даного феномену, на думку авторів, є юнацький вік. Т.Н.Мартінова і Н.Н.Морозова зазначають, що “Увага до проблеми життєвого самовизначення пов’язана з... природною для молодих людей потребою знайти своє місце в житті” [8, С. 114]. За Т.Н.Сапожніковою “Життєве самовизначення - центральне особистісне новоутворення в юнацькому віці” [12, С. 8]. Автор підкреслює, що в юнацькому віці життєве самовизначення є необхідною передумовою визначення особистісної ідентичності, а отже, і вирішення кризи юнацького віку за Е.Еріксоном: “В пошуках особистісної ідентичності старшокласники мають намагатись виробити стратегічні життєві цілі й світоглядні орієнтири, які, підкреслюючи індивідуальність, не вступали б в протиріччя з загальнолюдськими нормами й прийнятими законами” [12, С. 11]. Про цьому автор підкреслює, що в стійких умовах становлення життєвого самовизначення юнаків ускладнюється рядом соціальних і психологічних проблем. До основних проблем життєвого самовизначення в юнацькому віці Т.Н.Мартінова і Н.Н.Морозова відносять нерівність життєвих стартових позицій (соціальний статус), переоцінку цінностей, потреб і інтересів, структури і динаміки мотивів вибору професії; одержання вищої освіти і навчальна діяльність; життєві плани і стратегії життєвого самовизначення; невизначеність можливостей самореалізації [8, С. 115].

Т.Н.Сапожнікова зазначає, що “Рання юність - сензитивний вік для формування готовності людини до життєвого самовизначення, інтегральному утворенню істотних сфер особистості, при певному рівні якого людина стає суб’єктом власного життя (особистісний підхід), особливого рівня сформованості рефлексивних і прогностичних здібностей, які дозволяють розпінювати життєві ситуації як події й одержувати з них особистісний смисл (функціональний підхід)” [12, С. 11]. Високу значущість життєвого змісту самовизначення як чинника суб’єктності підкреслюється і в роботах К.О.Абульханової-Славської [2], Б.С.Братуся [3], В.Франкла [15]. На думку авторів, знаходження індивідом змісту власного життя, свого місця в системі соціальних взаємин є необхідною передумовою його перетворення з об’єкта в суб’єкт власного життєвого шляху, формування у нього здатності керувати своїм життям, а не бути пасивним об’єктом впливу зовнішніх обставин. Вибір молодою людиною індивідуального стилю діяльності й життя в цілому значною мірою обумовлюється її життєвою спрямованістю, тобто системою уявлень про власні життєві цілі й можливі способи досягнення бажаних цілей. Тому в роботах В.С.Іванової підкреслюється думка про те, що в основі життєвого самовизначення індивіда в юнацькому віці лежить феномен змісту життя: “Звернення до особистісних смислів дає можливість людині вибудувати суб’єктивний образ свого життя, певні так

звані життєві шляхи, подумки змістовно наповнити власне життя тими чи іншими смислами. Питання про зміст життя вирішується кожного разу не абстрактно, а конкретно, виходячи з реалій дійсності. В свою чергу, побудова подумки життєвих планів є

умовою подальшої самореалізації, в якій проявляються домінанти життєвих стратегій особистості” [4, С. 93-94].

До основних ознак життєвого самовизначення в юнацькому віці зображені на рис. 1



рис. 1 . Ознаки життєвого самовизначення в юнацькому віці [8]

Як видно з рис.1, автори Т.Н.Мартінова і Н.Н.Морозова відносять такі ознаки життєвого самовизначення в юнацькому віці :

✓ креативні (значущість і узгодженість різних сторін життя, інтересів особистості; складність та спрямованість життєвих завдань; ініціативність і активність особистості та ін.);

✓ діяльнісно-мотиваційні (професійна та навчально-професійна мотивація; рівень професійних знань, умінь і навичок; різноманітність видів діяльності, в які включений індивід);

✓ психологічний комфорт (рівень інтегральної задоволеності життям);

✓ дефіцитарні ознаки (повнота задоволення індивідуальних і соціальних потреб за допомогою матеріальної і духовної діяльності та ін.) [8, С. 117]. На основі узгодженості даних ознак автори виділяють оптимальний і неоптимальний типи готовності до життєвого самовизначення в юнацькому віці [8, С. 117].

Висновки. Проведений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що в своїх структурах життєвого самовизначення автори роблять акценти на різні аспекти даного феномену: ставлення, складові життєвої трансформації та умови реалізації життєвої перспективи, самопізнання й система життєвих смислів. Тому розроблені моделі не протирічають одна одній, а є взаємодоповнюючими і взаємоінтегруючими. При цьому окремі автори підкреслюють гетерохронність становлення основних складових життєвого самовизначення та даного феномену в цілому. Про цьому автор підкреслює, що в стихійних умовах становлення життєвого самовиз-

начення юнаків ускладнюється рядом соціальних і психологічних проблем. До основних проблем життєвого самовизначення в юнацькому віці відносять нерівність життєвих стартових позицій (соціальний статус), переоцінку цінностей, потреб і інтересів, структури і динаміки мотивів вибору професії; одержання вищої (професійно-технічної) освіти і навчальна діяльність; життєві плани і стратегії життєвого самовизначення; невизначеність можливостей самореалізації.

Таким чином, здійснений аналіз літературних джерел дає можливість підсумувати, що проблема життєвого самовизначення у фаховій літературі не є новою. У роботах вчених досліджуються зміст цього поняття, особливості взаємозв'язку життєвого самовизначення з іншими спорідненими феноменами. У роботах українських і зарубіжних вчених підкреслюється думка про те, що сенситивним періодом становлення життєвого самовизначення індивіда є юнацький вік, оскільки саме в юнацькому віці визначення ідентичності сприяє активізації змістожиттєвого пошуків. Однак дослідженню життєвого самовизначення в юнацькому віці присвячені лише окремі роботи.

Зокрема, проведений аналіз літературних джерел не виявив досліджень структури життєвого самовизначення в юнацькому віці, чинників і механізмів даного феномену. Таким чином, можна констатувати, що висока соціальна значущість та недостатність розробленості даної проблеми зумовлюють необхідність проведення подальших досліджень смислового життєвого самовизначення індивіда в юнацькому віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменко В.И. Закономерности развития характера у подростков и условия его формирования: дисс. доктора психол. наук: 19.00.07 / Абраменко Виктор Иванович. - К., 1986. - 476 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К. А. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
3. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С.Братусь // Вестн. Моск. Ун-та. - Сер. 14. Психология. - 1981. - № 2. - С. 46—56.
4. Иванова В.С. Феномен жизненного самоопределения: содержание и компоненты / Иванова В.С. // Известия Томского политехнического университета. - 2011. - Том 318. - Вып. 6. - С. 92-97.
5. Ковалева Н.В. Жизненное самоопределение молодежи в условиях социальной нестабильности: социально-психологический аспект: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ковалева Наталья Владимировна. - М., 1997. - 151 с.
6. Коршунова Н.Е. Жизненное самоопределение современных выпускников образовательных учреждений: социологический анализ. - дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Коршунова Наталья Евгеньевна. - М., 2005. - 186 с.
7. Левитов Н.Д. Психология характера / Левитов Н.Д. - М.: Издательство З.-М., 1969. - 424 с.
8. Мартынова Т.Н. Типы жизненного самоопределения студентов в период профессиональной подготовки в вузе / Т.Н.Мартынова, Н.Н.Морозова // Сибирский психологический журнал. - 2009. - №25. - С. 114-119.
9. Мирончук Н.Н. Особенности жизненного самоопределения и формирования профессиональных намерений старшеклассников / Н.Н.Мирончук // Вектор науки ТГУ. - 2010. - №3(3). - С. 92-96.
10. Пискарев А.В. Педагогические условия жизненного самоопределения курсантов военного вуза. - дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Пискарев Александр Владимирович. - Кострома, 2009. - 216 с.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / Рубинштейн С.Л. - СПб.: Питер, 2003. - 512 с.

12. Сапожникова Т.Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Сапожникова Татьяна Николаевна; [Место защиты: Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова]. - Кострома, 2010. - 46 с.
13. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения / В.Ф.Сафин, Г.П.Ников // Психологический журнал. – 1994. - № 4. - С. 65-74.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
15. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики / Шадриков В.Д. - М.: Логос, 1993. - 181 с.

ОПАЛЕНИК ЛІДІЯ

студентка 2 курсу магістратури, заочного відділення

спеціальність «Психологія»

Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

Смук Оксана Тарасівна

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ВПЛИВУ НА САМООЦІНКУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.

В статті досліджується феномен тривожності та психологічні особливості впливу тривожності на самооцінку в юнацькому віці. Проведений аналіз поглядів вітчизняних та зарубіжних науковців на проблему тривожності як емоційний стан, стійку властивість особистості. Уточнено суть і зміст тривожності та її вплив на самооцінку в юнацькому віці.

ANXIETY AS ONE OF THE FACTORS INFLUENCING SELF-ESTEEM IN IN YOUTH AGE.

The article examines the phenomenon of anxiety and psychological features of influence of anxiety to self-rating in preadulthood. There has been done the analysis of domestic and foreign scientists on the problem of anxiety as emotional state, a stable property of the individual. The essence and content of anxiety and its effect on self-esteem in youth age.

Інтенсифікація життя, соціальнополітичні та соціально-економічні зміни в житті суспільства, породжують невизначеність і непередбачуваність майбутнього і, як наслідок, переживання емоційної напруженості, тривоги і тривожності. Проблема психологічних особливостей впливу тривожності на самооцінку в юнацькому віці, має вирішальне значення в розвитку особистості, накладаючи відбиток на подальший життєвий шлях. Феноменом тривожності, що переживає особистість корелює з інтелектуальними особливостями, деякими особливостями сприймання, та рівнем домагань. Дослідження проблем впливу тривожності на особистість цікавить широке коло вчених. Однак, при всьому розмаїтті досліджень проблема впливу тривожності на самооцінку в юнацькому віці, залишається поза увагою вчених. Юнацькі роки – це складний етап у житті людини. На цьому проміжку часу остаточно формується не лише фізичний, а й психічний розвиток людини. Високий рівень тривожності може перешкодити успішному формуванню адекватної самооцінки особистості в юнацькому віці.

Звідси виникає потреба у дослідженні тривожності як стійкої риси особистості, та її впливу на формування самооцінки в юнацькому віці. Постановка завдання. Велика кількість вітчизняних та зарубіжних науковців присвячують свої дослідження проблемі тривожності та самооцінки. Однак аналіз наукових джерел свідчить, що у науковопсихологічній літературі немає єдності у поглядах на феномен тривожності та її впливу на самооцінку особистості юнака. Як наслідок це унеможливує на достатньому рівні проводити профілактичну роботу щодо попередження тривожних станів, та формувати адекватну самооцінку у особистості юнака.

Метою цієї статті є уточнення сутності, змісту

та впливу тривожності на самооцінку в юнацькому віці.

Основна частина . Аналіз науковопсихологічних джерел свідчить про те, що проблематикою тривожності на загально-психологічному рівні займалися такі науковці як: Ф.Б. Астапова (функціональний підхід до вивчення тривожності), Ф.Б. Березіна (адаптаційні механізми тривожності), А.М. Прихожан (проблема діагностики причин тривожності, корекція тривожності, види і “маски” тривожності), Ю.Л.Ханіна міжособистісна і внутрішньогрупова тривога в умовах спільної діяльності . Дослідження самооцінки присвячені роботи Л.В. Бороздіна та Є.А. Залученової (зміна рівня самооцінки при збільшенні показників тривожності), Ф. Зімбардо (проблема формування самооцінки), Є.Т.Соколової (співвідношення самооцінки і образу “Я”).

У «Психологічному словнику» під тривожністю розуміється «індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини до частих і інтенсивних переживань стану тривоги, а також в низькому порозі її виникнення» [2].

Стан тривоги, хвилювання – вперше у своїх дослідженнях виділив З. Фрейд. Він охарактеризував даний стан, як емоційне почуття безпорадності, що включає в себе переживання очікування та невизначеності. Все це засновано на внутрішніх причинах. А.Адлер у своїй індивідуальній теорії особистості розглядав тривогу в якості симптому неврозу, а останній розумів досить широко – як діагностично неоднозначний термін, що охоплює численні поведінкові порушення [2].

В екзистенціалізмі, так само, як і в психоаналізі, тривога розглядається як причина розвитку психопатології. Виникнення тривоги породжує захисні механізми, тобто психічну активність, як свідому, так і

несвідому. Автори проводять відмінності між нормальною (адекватною) і патологічною тривожністю. Нормальна тривожність сприяє адаптації людини в соціумі, тоді як патологічна (невротична) тривожність змушує «самостверджуватися в якійсь обмеженій сфері, закрившись від реальності, обмежуючи можливості свого життєвого досвіду» (Б. Тіллх) [6, с. 68].

У зарубіжній психології найбільш поширений погляд на тривожність, як властивість особистості, а також як один з багатьох факторів, що визначає структуру особистості, представлений в роботах Г.Айзенка і У.Шелдона [6].

Тривожність, як стан, у вітчизняній та зарубіжній літературі вивчалась, перш за все, з точки зору розвитку навичок саморегуляції у спортсменів (К.Еліксон, У. Морган, Ю.В. Пахомов). Відповідно до цього, тривожність традиційно розглядається як прояв неблагополуччя, викликане нервовопсихічними і важкими соматичними захворюваннями, або представляє собою наслідок перенесеної психічної травми [5].

Оригінальний підхід в дослідженні тривожності, запропонований Л.І.Божович, полягав в тому, що виділялися два види тривожності - адекватна (відображає об'єктивну відсутність умов для задоволення тієї або іншої потреби) і неадекватна - при наявності таких умов. Тільки в останньому випадку можна говорити про тривожність як стійку функціональну структуру емоційної сфери, стійке особистісне утворення [10].

Вітчизняний науковець А.М.Прихожан, розглядає тривожність як переживання емоційного дискомфорту, передчуття небезпеки, що загрожує. Тривожність - стійке особистісне утворення, що зберігається протягом досить тривалого періоду часу. Вона має власну спонукальну силу і константні форми реалізації в поведінці з переважанням компенсаторних і захисних проявів. Виникнення і закріплення тривожності пов'язані з незадоволенням провідних вікових потреб дитини, які набувають гіпертрофованого характеру. А.М. Прихожан доводить про наявність про наявність двох основних категорій тривожності: відкритої - свідомо пережитої, що проявляється в поведінці і діяльності у вигляді стану тривоги, і прихованої, різною мірою не усвідомлюваної, що виявляється або надмірним спокоєм, нечутливістю до реального неблагополуччя і навіть запереченням його, або непрямим шляхом через специфічні способи поведінки [5].

Дослідження А.М. Прихожан показали, що існують різні форми тривожності, особливі способи її переживання, усвідомлення, вербалізації і подолання. Форма тривожності - це особливе поєднання характеру переживання, усвідомлення, вербального і невербального прояву в характеристиках поведінки, спілкування і діяльності. Форма тривожності проявляється в стихійно складаних способах її подолання та компенсації, а також у відносинах індивіда до цього переживання [5].

У своїх працях В.Астапов говорить про необхідність функціонального підходу до вивчення тривоги, на підставі якого можна визначити цей стан як результат складного процесу, що включає когнітивні, афективні й поведінкові реакції на рівні цілісної особистості. Цей процес розгортається в ситуації, суб'єктивно-оцінюваної як потенційно-небезпечної. Тригоа орієнтована на пошук джерела небезпеки і оцінку засобів для її подолання [1].

У дослідженні причин, що викликають тривожність і впливають на зміну її рівня, був виявлений зв'язок тривожності з характеристиками сім'ї і особ-

ливостями сімейного виховання, шкільною успішністю, взаємовідношенням із вчителями та однолітками, посттравматичним стресом, екологією, природними передумовами, соціальними причинами - сприйняття людиною навколишньої дійсності як загрозової і нестабільної [3].

В якості найважливішого джерела тривожності виділяється внутрішньоособистісне джерело тривожності - внутрішній конфлікт, пов'язаний з відношенням до себе, самооцінкою, Я - концепцією [7].

У своїх дослідженнях Дж.Тейлор виділив рівні тривожності людей та їх особливості:

1) для людей з низьким рівнем особистісної тривожності характерно яскраво виражений спокій, вони не сприймають загрозу своєму престижу, самооцінці навіть коли вона реально існує. Такі люди спокійні, вважають, що особисто у них немає приводів і причин хвилюватися за своє життя, репутацію, поведінку і діяльність. Імовірність виникнення конфліктів, зривів, афективних спалахів у них вкрай мала;

2) людям із середнім рівнем особистісної тривожності властиві врівноваженість, зібраність, впевненість у своїх силах. Вони сприймають загрозу своєму життю, репутації, діяльності тільки коли вона реально існує. Такі люди адекватно сприймають зауваження, поради на свою адресу. Тривожність у них виникає лише в особливо важливих і особистісно значущих ситуаціях (іспит, стресові ситуації);

3) для людей з високим рівнем особистісної тривожності характерна схильність в широкому діапазоні ситуацій сприймати будь-який прояв якостей їх особистості, будь-яка зацікавленість - можлива загроза їх престижу, самооцінці. Складні ситуації вони схильні сприймати як загрозові, катастрофічні. Відповідно сприйняттю виявляється і сила емоційної реакції. Такі люди запальні, дратівливі і перебувають у постійній готовності до конфлікту, захисту, навіть якщо в цьому об'єктивно немає потреби. Для них, як правило, характерна неадекватна реакція на зауваження, поради та прохання. Особливо велика можливість нервових зривів, афективних реакцій в ситуаціях, де мова йде про їх компетенції в тих чи інших питаннях. До високо тривожних індивідів небезпечно пред'являти категорично високі вимоги, навіть у ситуаціях, коли об'єктивно вони здійсненні для них, неадекватна реакція на такі вимоги може затримати, а то й взагалі відсунути на довгий час виконання необхідного результату [6, 9].

Поняття «самооцінка» в психології також сформувалося не відразу. Вчені поступово поглиблювали і розширювали це поняття. Одним з перших дослідників, які займалися вивченням проблеми «Я» в психології і засновником розробки проблеми самооцінки, був Вільям Джеймс (1890). У розумінні В.Джеймса самооцінка є емоційною освіченістю, він бачить в самооцінці незадоволеність або задоволеність суб'єкта собою [6].

Новий погляд на індивіда був запропонований представниками символічного інтеракціонізму Ч. Кулі і Дж. Мідом. Індивіди вони розглядали в рамках соціальної взаємодії. Ч. Кулі перший вказав на значення суб'єктивно зворотного зв'язку, як головного джерела даних про власне «Я», який ми інтерпретуємо, отримуючи його від інших людей. «Я» яким мене бачать інші і «Я» яким я сам себе бачу досить подібні за своїм змістом. Уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші, суттєво впливає на його «Я» - концепцію. В цьому суть теорії дзеркального «Я», яку Ч. Кулі запропонував у 1912 р. Згідно позиції Дж. Міда, - індивід сприймає себе у відповідності з тими характеристиками і цінностями, які приписують йому

інші. При цьому саме суспільство обумовлює форму і зміст процесу формування «Я» - концепції [8].

Питанню самооцінки у вітчизняній психології і приділяють досить багато уваги. Наприклад, А.І. Ліпкіна і Л.А.Рибак розглядають самооцінку навчальної діяльності; В.Ф.Сафін досліджує стійкість самооцінки та механізм її збереження. Зрозуміло, в кожному з цих експериментальних досліджень ставляться і вирішуються також питання теорії самооцінки [9].

Відомо, що самооцінка виступає як найважливіший засіб саморегуляції. Формуючись у процесі діяльності, самооцінка адресується до різних її етапів. Самооцінка відображає етап орієнтування у своїх можливостях в майбутній діяльності, спрямована на майбутнє і називається «прогностичною». Самооцінка, що проявляється в процесі діяльності і спрямована на її корекцію, називається «процесуальною». Самооцінка на завершальному етапі діяльності, зміст якої становить оцінка результатів діяльності, називається «ретроспективною». Всі три види самооцінки тісно пов'язані між собою, постійно спостерігаються їх взаємопереходи і взаємопроникнення, трансформації однієї в іншу [8].

І.І.Чеснокова зазначає, що «самооцінка – досить складне утворення людської психіки». Вона вказує на наявність в структурі самооцінки когнітивних аспектів, пов'язаних з оцінюванням, співставленням власних особистісних якостей, і ціннісно-орієнтовної складової результату становлення особистості людини, її уявлень про значимість тих чи інших якостей особистості, їх цінності для досягнення успіхів та моральної оцінки суспільством [4].

У вітчизняній психологічній науці самооцінку розглядають як компонент самосвідомості, що функціонує як її частина, де життєво важлива функція самосвідомості полягає у самоврядуванні поведінкою особистості. Вказуються й інші функції самосвідомості: удосконалення себе, пізнання себе, пошук сенсу життя [8]. Самосвідомість також розглядається як один з головних чинників формування особистості. Традиційно виділяють три основних параметри самооцінки: адекватність, висота, стійкість [7].

Самооцінка може бути адекватною і неадекватною. Адекватна самооцінка дозволяє людині ставитись до себе критично, передбачає рівне визнання своїх переваг і недоліків. В основі такої самооцінки лежить необхідний досвід та знання. Неадекватна самооцінка свідчить про необ'єктивну оцінку людиною самої себе, її думка про себе, в такому випадку, розходиться з думкою про неї навколишніх людей. Розрізняють неадекватну завищену і занижену самооцінку [7].

Спираючись на дослідження таких вчених як Б.Г.Ананьєв, А.В. Дмитрієв, З.Ф. Ісаєва, В.Т. Лісовський, І.С. Кон, ми можемо стверджувати, що юнацький вік, відрізняється великою диференційованістю емоційних реакцій і способів вираження емоційних станів, а також підвищеним рівнем самоконтролю і саморегуляції. Даний період нерідко збігається з віковою кризою переходу від юності до зрілості, при

якій досягають піку розвитку емоційні, інтелектуальні, поведінкові процеси. Прояви тривожності в даний період життя можуть носити соматичний і поведінковий характер. Соматичні прояви стосуються змін у внутрішніх органах, системах організму: прискорене серцебиття, нерівне дихання, тремтіння кінцівок, скутість рухів. Може підвищуватися артеріальний тиск, виникають розлади шлунка[5].

На поведінковому рівні прояви підвищеної тривожності ще більш різноманітні й непередбачені. Вони можуть коливатися від повної апатії і безініціативності до демонстративної агресії. Часто це відбувається при заниженій самооцінці. Занижена самооцінка в більшості випадків властива людям з особистісною тривожністю, застрягаючим і педантичним типами акцентуації характеру. В результаті виникає знижений фон настрою, закріплюється комплекс неповноцінності [5, 10].

Стійка надмірно низька самооцінка спричиняє надмірну залежність від інших, відсутність самостійності, спотворене сприйняття оточуючого [5, 10].

Несвідомо маскуючи свою тривожність, людина провокує негативне ставлення до себе, що ускладнює і без того важкий внутрішній стан. Найчастішими проявами тривожності в юнацькому віці є апатія і млявість. Зазвичай, тривожні юнаки – це невпевнені в собі люди, з нестійкою самооцінкою. Постійно обтяжує їх почуття страху перед невідомим призводить до того, що вони вкрай рідко проявляють ініціативу, воліють не звертати на себе увагу оточуючих, намагаються точно виконувати вимогу – не порушувати дисципліну [9].

На нашу думку тривожність це інтегральна якість особистості юнака, що характеризується неприємною ознакою психічного стану, який характеризується суб'єктивними відчуттями напруги та хвилювання, а з фізіологічного боку супроводжується активізацією автономної нервової системи. Такий стан призводить до формування неадекватної самооцінки у особистості юнака

Висновки. Аналіз проблеми дозволив уточнити суть і зміст тривожності та її вплив на самооцінку в юнацькому віці. Сутністю прояву тривожного стану особистості юнака є інтегральна якість, що характеризується неприємною ознакою психічного стану, суб'єктивними відчуттями напруги та хвилювання, а з фізіологічного боку супроводжується активізацією автономної нервової системи. Як наслідок високий рівень тривожності призводить до формування неадекватної самооцінки у особистості юнака. В першу чергу, порушується взаємозв'язок між компонентами власного «Я», руйнується процес саморегуляції, пізнання та удосконалення себе, необ'єктивна оцінка себе, в результаті чого формується внутрішній особистісний конфлікт та конфлікт із оточуючим суспільством, остаточного поглиблюється соціальна дезадаптація особистості. Зважаючи на це, серед перспективних напрямків подальших досліджень даної проблеми є дослідження рівнів тривожності, та їх вплив на стійкість самооцінки в юнацькому віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В.М. Астапов.- М.: Прикладная психология, 1999. – С. 20.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога/ С.Ю. Головин. –Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
3. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги:// Вопросы психологии. - М., №1, 1969. – С. 131-138.
4. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: в 2 ч./ Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
6. Румянцева Т.Г. Проблемы и поиски в западной философской науке / Т.Г. Румянцева. – Минск.: Высш. шк., 1991. – 150 с.
7. Сафін В.Ф. Самооценка и тревожность личности / В.Ф. Сафін. –Краснодар.: ИУ-ЛГУ, 1975. – С. 222-224.
8. Сидоров К.Р. Самооценка в психологии // Мир психологии. – М., № 2, 2006. – С. 224-234.

9. Семенова С.Л., Дьяченко Е.В. Практикум по общей психологии: Учеб. Пособие / С.Л. Семенова, Е.В. Дьяченко. [Под общ. ред. Н.С.Глуханюк]. – Екатеринбург.: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 216 с.
10. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и тревожность/ [Под ред. В.М. Астапова]. СПб.: Питер, 2001. – С. 12-24.

ПАПІ ІЛЛЯ

студент 2 курсу магістратури, денне відділення

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент

Шелевер Оксана Василівна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті розглядається проблема ціннісних орієнтацій особистості в ранньому юнацькому віці. Здійснено аналіз поняття «ціннісні орієнтації» в зарубіжній і вітчизняній психології. Також, зосереджено увагу на психологічних особливостях формування ціннісних орієнтацій в ранньому юнацькому віці.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, юнаки, потреби, формування ціннісних орієнтацій.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF VALUABLE ORIENTATIONS IN THE EARLY YOUTH

The article reveals and examines the problem of studying the values orientation of personality in the early adolescence. The analysis of scientific literature in foreign and domestic psychology is carried out. Attention is also focused on the psychological peculiarities of the formation of value orientations in early adolescence.

Key words: values, values orientations, young people, needs, development of value orientations.

Актуальність теми. Суспільство, як система, перебуває в постійному розвитку, що передбачає взаємодію людей. Ціннісні орієнтації є головним критерієм у відношенні людини до навколишнього світу. Вони визначають соціальну взаємодію людей, боротьбу та узгодження їх інтересів, вимог, регулюють поведінку людини, визначаючи майбутнє життя особистості в суспільстві. Тому вивчення ціннісних орієнтацій особистості і виявлення шляхів їхнього розвитку та формування виступають об'єктом психологічного аналізу.

Суспільство багато століть перебуває в стані постійного конфлікту поколінь. Сьогоднішнє молоде покоління опиняється в складній ситуації: різні перевороты в соціально-економічному устрої супроводжується кризою ціннісної свідомості. Соціальні цінності, якими жили "батьки", в даний час втратили практичне значення для "дітей". Тож, які цінності сьогодні руйнуються, а які залишаються? Заради чого живуть сьогоднішні юнаки? Які особливості їх ціннісних орієнтацій?

Проблеми, пов'язані з людськими цінностями, відносяться до числа найважливіших для наук, що займаються вивченням людини і суспільства. Це викликано, перш за все тим, що цінності виступають інтегративною основою як для окремо взятої особистості, так і для будь-якої соціальної групи, нації і всього людства в цілому.

Особливої актуальності набуває ця проблема в юнацькому віці. Дорослішання особистості незмінно супроводжується прагненням більш заглиблено зрозуміти себе, розібратися в своїх почуттях, настроях, думках, відношеннях. Саме в ранньому юнацькому віці починає встановлюватися певне коло інтересів, яке поступово набуває стійкості. Це коло інтересів є психологічною базою ціннісних орієнтацій юнаків.

Мета статті полягає у теоретичному дослідженні психологічних особливостей ціннісних орієнтацій в ранньому юнацькому віці.

Основна частина. Ціннісні орієнтації як одна із

складових структури особистості вивчаються в рамках загальної психології, психології особистості, соціальної психології. Багато науковців (Л. І. Божович, Б. С. Братусь, Б. С. Волков, Л. С. Виготський, Т. Здравомислов, Д. А. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, В. А. Ядов, В. Франкл) розглядають проблему цінностей в зв'язку з джерелами активності людини – потребами, предметами цієї активності – мотивами та механізмами регуляції активності.

Філософ А.Н. Максимов вважає, що цінність є первинною формою предмета реальності, в якій він постає перед свідомістю через ціннісне ставлення людини до цього предмету. Він переконаний в тому, що «зустріч з будь-яким предметом відразу ж передбачає включення механізму оцінки, ціннісного ставлення».

П.І. Смірнов стверджує, що «цінністю вважається будь-яке матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини, заради якої він діє, витрачає сили, заради якого вона живе». Вчений підкреслює, що особистість реалізовує свій потенціал тільки з опорою на ціннісні орієнтації і об'єкт залишається один і той же – поведінка особистості, а через нього – саме життя [10, с.10].

На нашу думку, ціннісні орієнтації – це особливі психологічні утворення, що завжди представляють ієрархічну систему і існують в структурі особистості в якості її елементів. Система ціннісних орієнтацій визначає життєві цілі людини і відповідно виражає найбільш цінне, важливе для особистості, те, що має особовий сенс. Крім того, вони визначають потреби людини і є двигуном її розвитку. Система ціннісних орієнтацій визначає особливості кожної людини, тому вона має величезне значення.

Різноманіття цінностей, що існують у суспільстві, викликає необхідність певної класифікації. Дослідники виділяють групи ціннісних орієнтацій. Наприклад, М.Рокич розділяє:

- термінальні цінності – переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування з

особистої або суспільної точки зору варта того, щоб до неї прагнути;

- інструментальні цінності – переконання в тому, що якийсь образ дій є з особистої і суспільної точки зору переважаючим в будь-яких ситуаціях [8, с. 26].

Термінальні цінності носять стійкіший характер, ніж інструментальні, причому для них характерна менша міжіндивідуальна варіативність.

Видатний вчений Д.О. Леонтьєв виділяє три форми існування цінностей:

- суспільні ідеали (вироблені суспільною свідомістю і наявні в ній узагальнені уявлення про досконалість в різних сферах суспільного життя);

- предметно втілені цінності – ціннісні ідеали (реалізуються в процесі людської діяльності, їх втіленням може бути як сам процес діяльності – діяння, так і об'єктивований продукт діяльності – витвір, їх сукупність формує матеріальну та духовну культуру людства);

- цінності особистості – це «законсервовані» відносини особистості зі світом, які відображають інваріантні аспекти загальнолюдського досвіду [7, с. 15].

Слід зазначити, що однозначного визначення ціннісних орієнтацій також не існує. Так, їх розуміють як цілі, прагнення, бажання, життєві ідеали, систему певних норм (В.Б. Ольшанський, О.І. Титаренко), установки на ті чи інші цінності матеріальної або духовної культури суспільства (А. Г. Здравомислов, В.О. Ядов), вияв потреби (В.А. Злотніков), ставлення до навколишнього середовища (В. В. Водзинська), детермінанти прийняття рішень (Ю. М. Жуков), складні узагальнені системи ціннісних уявлень (І. М. Попова, А. О. Ручка), основний канал перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки людини (В. Г. Алексєєва), типи пізнавальних реакцій людини (Е. Шпрангер). Таке розмаїття визначень свідчить про те, що поняття «ціннісні орієнтації» усе ще потребує конкретизації, визначення структури, видів ціннісних орієнтацій та їх місця у загальній системі ціннісно-сміслових утворень особистості.

Саме в ранньому юнацькому віці починає формуватися стійке коло інтересів, які є психологічною базою цінностей та ціннісних орієнтацій юнаків. До особливостей психічного життя юнаків відносять залежність становлення від зовнішнього оцінювання та значні зміни у структурі цінностей і відношення до життя, орієнтування на отримання нового соціального досвіду, що зумовлює суттєві зміни у осмисленні життя юнаками.

Ранній юнацький вік – це один з найважливіших етапів життя людини. Це межа між дитинством і дорослим життям, пов'язана з віком обов'язкової участі людини в суспільному житті. У психічному розвитку основна роль належить системі соціальних взаємин з оточуючими, що тільки формується. Провідним видом діяльності – є спілкування (у процесі організованої навчальної діяльності, суспільно-корисної діяльності).

Соціальна ситуація розвитку в ранньому юнацькому віці полягає у виникненні специфічного комплексу потреб, що виражається в прагненні знайти своє місце у групі ровесників, вийти за межі школи та приєднатися до життя і діяльності дорослих. У школі це виявляється передусім у необхідності налагодження у зв'язку з предметним навчанням стосунків не з одним, а з багатьма вчителями, врахування особистісних якостей кожного з них і їх нерідко суперечливих вимог. Усе це, як зазначала Л. Божович, зумовлює нову позицію учнів щодо вчителів,

своєрідно емансипує їх від безпосереднього впливу дорослих, робить їх самостійнішими. Найголовніша зміна в соціальній ситуації розвитку юнака, на думку Л. Божович, породжена роллю в його житті групи ровесників [2]. Тому в навчально-виховній роботі з юнаками необхідно враховувати важливість для їх поведінки і діяльності думки однолітків.

Для раннього юнацького віку найбільш значущими є такі базові потреби: потреба бути відмінним від інших; потреба в самовивченні і самовизначенні; потреба мати значиму діяльність в школі та за її межами; потреба в позитивній взаємодії з однолітками і дорослими; потреба у фізичній активності; потреба в компетентності та успішності; потреба в розвитку і стабільності.

Якщо дані потреби не можуть бути задоволені, то можна чекати активізації захисних механізмів і трансформації нормативної поведінки в девіантну поведінку.

Дуже часто не реалізація значущих потреб, почуття незадоволеності, неповноцінності компенсуються за допомогою деструктивних і конструктивних механізмів захисту. При деструктивному захисті юнак не усвідомлює причини і суть проблеми, досягає стану психологічної стійкості завдяки захисним механізмам, що включають заперечення проблеми, псевдорозумну інтерпретацію ситуації, агресію, аутоагресію і т. д. У даному випадку психологічний захист деформує систему цінностей і установок, усуваючи емоційне напруження. Це може відкрити дорогу для появи і закріплення порушень поведінки, які в специфічній формі компенсують нереалізовані потреби (наприклад, потреби в самоповазі). Конструктивний захист дозволяє свідомо контролювати дії з подолання перешкод і вирішення проблем. Навчитися використовувати конструктивні способи форми захисту можна, завдяки спеціальному навчання, вирішенню моральних ситуацій, вдосконалення механізмів саморегуляції [6, с. 56].

Формування цінностей починається перш за все в сім'ї. Сім'я є унікальним інститутом соціалізації, оскільки її неможливо замінити ніякою іншою соціальною групою. Саме в сім'ї здійснюється перший адаптаційний період соціального життя особистості. До 6-7 років для дитини головним є соціальне оточення, яке формує її звички, основи соціальних відносин, систему значимостей. У цей період визначається система відносин дитини до себе, інших (відношення до близьких і до людей взагалі), різних видів дій. Саме в сім'ї діти набувають перші навички взаємодії, освоюють перші соціальні ролі, осмислюють перші норми і цінності. Складаються суб'єктивні оціночні судження, що визначаються значущими стосунками, формується характер, засвоюються норми, розвиваються соціальні якості. Ті позиції, які в дитини формують батьки в системі соціальних відносин, визначають надалі стиль життя і життєвий план, який Е. Берн назвав життєвим сценарієм (наприклад, сценарії Переможця, Невдахи, Безприданниці, Попелюшки та інші).

Саме в сім'ї засвоюються, копіюються зразки реагування на різні ситуації, на ставлення до різних об'єктів і явищ життя. Найчастіше копіювання відбувається на несвідомому рівні, близькому до того процесу, який відомий етолог К. Лоренц назвав імпринтингом (англ. "відображення образу"). Такий підхід не вимагає від батьків спеціальної роботи з дітьми, але робить значимими батьків, їх поведінку. Крім того, батьки не лише стихійно долучають дітей до моральних цінностей, але й осмислюють різні методи і прийоми у вигляді читання книг, перегляду мультфільмів з обговоренням моральних або амора-

льних якостей героїв, бесід на морально-етичні теми. Не виключається і навіювання, пояснення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між вчинком дитини і її результатом. Так батьки намагаються виховувати своїх дітей власним прикладом. Однак у більшості випадків діти досить тривалий час перебувають у навчальних закладах. Тому на допомогу батькам у формуванні цінностей дітей приходять педагоги. Формування ціннісних орієнтацій передбачає обов'язкове підключення найближчого оточення юнака – батьків і близьких йому рідних [3, с. 98].

Важливу роль у формуванні в юнаків багатьох громадських і особистісних якостей відіграє також і соціальне оточення. Ранній юнацький вік є дуже особливим етапом розвитку особистості. На цьому етапі розвитку відзначається також і переоцінка цінностей.

Ще одним чинником формування ціннісних орієнтацій є спілкування, яке набуває у юнаків деяких специфічних рис: розширення кола контактних груп, в які включаються юнаки, і в той же час, велика вибірковість у спілкуванні, яка проявляється зокрема, в чіткій диференціації груп спілкування на товариські і дружні.

Ранній юнацький вік характеризується виробленням ціннісних орієнтацій – спрямованості на певні цінності – еталони життя. Зокрема, хлопці виявляють орієнтацію на "гарних і вірних друзів", "здоров'я", "діяльне життя", тоді як дівчата – на "кохання", "цікаву роботу", "щасливе сімейне життя".

Аналіз наукової літератури з даної проблеми дозволяє виділити три основні напрямки дослідження ціннісних орієнтацій.

По-перше, ціннісні орієнтації багато в чому задають життєву позицію і світогляд юнака. При цьому постановка питання про значущі для школяра життєві цінності вимагає врахування тих вікових змін, які, як вважає І.С.Артюхова, відбуваються в ціннісно-нормативній сфері учнів при переході від старшого підліткового до раннього юнацького віку [1, с. 120].

По-друге, не можна не відзначити вплив соціально-стратифікаційних чинників на процес формування життєвих цінностей підростаючого покоління, коли все більшу значимість набувають питання, пов'язані з встановленням соціальної ідентичності та соціальної диференціації. У зв'язку з цим можна припустити, що ціннісні орієнтації сучасних юнаків будуть змінюватися в залежності від рівня освіти їхніх батьків, а також від позиції, займаної самим школярем у навчальному класі.

І нарешті, по-третє, становлення ціннісних оріє-

нтацій в ранньому юнацькому віці відбувається в ситуації серйозних соціальних, економічних і політичних змін у сучасному суспільстві [5, с. 30]. Подібні трансформації соціокультурних реалій, на яких багато в чому базується самовизначення юнака, призводять до того, що його життєві цінності формуються не просто в ситуації соціально-економічної нестабільності, а в ситуації ціннісно-нормативної невизначеності, коли серйозно порушені, характерні для стабільного суспільства, механізми передачі цінностей від старшого покоління молодшому [9, с. 252]. У зв'язку з цим можливим є зниження значимості одних життєвих цінностей учнів і збільшення значущості інших.

Сформовані ціннісні орієнтації – це ознака зрілості особистості, показник міри її соціальності. Стітка і несуперечлива структура ціннісних орієнтацій зумовлює розвиток таких якостей особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, активність життєвої позиції. Суперечливість породжує непослідовність у поведінці. Нерозвиненість ціннісних орієнтацій є ознакою інфантилізму, що особливо помітно саме у молодого покоління.

Саме тому можна стверджувати, що система ціннісних орієнтацій становить основу відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самого, основу світогляду, основу життєвої концепції і стилю життя кожного соціального рівня і, в свою чергу, впливає на соціалізацію молоді.

Висновки. Ранній юнацький вік є важливим етапом психічного та особистісного розвитку. На цьому етапі цінності набувають соціального сенсу, реалізуються і мають вплив на свідомість і поведінку особистості.

Ціннісні орієнтації юнака формуються поступово в процесі його соціалізації шляхом проникнення соціальної інформації в індивідуально-психологічний світ людини і розкриваються через оцінювання себе, інших, життєвих обставин, через уміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення в конфліктних ситуаціях та знаходити вихід у проблемних ситуаціях.

Таким чином, ціннісні орієнтації – це перш за все вибір чи відкидання певних життєвих сенсів, та готовність, чи неготовність вести себе у відповідності з ними. Вони задають загальну спрямованість інтересам та прагненням особистості, вибудовують ієрархію індивідуального вибору у будь-якій сфері, формують цільову й мотиваційну програму поведінки, визначають рівень домагань та міру рішучості для реалізації власного плану життя юнаків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюхова И.С. Ценности и воспитание / И. С. Артюхова / Педагогика. — 1999. — М 4. — С. 117—121.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — М.: "Просвещение", 1968. — 464 с.
3. Волкова Ю. Г. Социология молодежи: учебное пособие // Ю.Г. Волкова, И. В. Добренев, Ф. Д. Кадарня – Ростов-н/Д.: Феникс, 2001. — 576 с.
4. Голуб А.М. Формирование ценностных ориентаций молодежи в процессе досуговой деятельности / А.М. Голуб // Вопросы психологии. — 2009. — № 4. — С. 53-57.
5. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н.А. Кирилова // Вопросы психологии. — 2000. — № 4. — С.29—37.
6. Кондрашенко В. Т. Девиантное поведение у подростков / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. - Минск: Аверсев, 2004. — 280
7. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. — № 5. — 1996. — С.15-26.
8. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов // Методика "Ценностные ориентации" М. Рокича / А.А. Карелин. — Москва : Эксмо, 2009. — С. 26-28.
9. Собкин В. Подросток: нормы, риски, девиации / В.С.Собкин, З.Б.Абросимова, Д.В.Адамчук, Е.В. Баранова. — М.: ЦСО РАО, 2005. — 358 с.
10. Федоришкин А. Н. Самооценка жизненных ценностей человека / А. Н. Федоришкин / Проблемы воспитания. - 2006. - № 6. - С. 9-11.

ПРОТАС КРИСТІАН

студент 2 року магістратури, денне відділення
спеціальність «Психологія»
науковий керівник: доктор психологічних наук
Михайлишин Уляна Богданівна

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

У статті розглядається теоретичні аспекти проблеми інтелектуальної готовності дітей 5–6 років до навчання в школі. Проведено аналіз методик діагностування рівнів готовності дитини до школи. Досліджено основні аспекти інтелектуальної сфери дошкільника які впливають на адаптацію до умов шкільного життя.

Ключові слова: психологічна готовність, інтелектуальна готовність, адаптація, дошкільний вік, навчальна діяльність.

EXPERIENCES OF INTELLECTUAL PREPAREDNESS OF PRACTITIONER TO TEACHING IN SCHOOL

Annotations The article deals with theoretical aspects of the problem of intellectual readiness of children 5-6 years old to school in schools. An analysis of methods of diagnosing the levels of child readiness in school. The main aspects of the intellectual sphere of the preschool child who influence adaptation to the conditions of school life are investigated.

Key words: readiness for studying in a level, psychological readiness for school education, intellectual readiness for studying in a level, adaptation to school.

Для сучасної освітньої системи проблема розвитку розумових здібностей дуже важлива. Інтелектуальний розвиток, будучи динамічною системою, протікає неоднаково залежно від умов життя і виховання дитини. При стихійному, неорганізованому процесі розвитку його рівень понижений, несе на собі відбиток неповноцінного функціонування психічних процесів. Тому вельми актуальною для психолога, що працює в системі освіти, є діагностика рівня розумового розвитку кожної дитини. А підбір адекватних, надійних, зручних у використанні методик для такої діагностики достатньо складний. Огляд сучасних методів дослідження розумового розвитку дошкільника свідчить про відсутність єдиного підходу до вирішення цієї проблеми.

У цілому проблема розвитку розумових здібностей надзвичайно складна і багатогранна. І в даний момент вона є дуже актуальною, так як часто доводиться спостерігати саме прояви скутості дитячого мислення, прагнення мислити готовими схемами, отримувати ці схеми від дорослих.

Мета даної статті теоретичний аналіз особливостей інтелектуальної готовності до навчання в школі.

Основна частина. Готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов та вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності [2, с.7].

Інтелектуальна готовність дитини до навчання в школі розглядається як комплексна характеристика та важлива передумова успішного навчання. Так, за даними Л.А. Венгера і А.Л. Венгер, ознаками інтелектуальної готовності до школи слід вважати дотримання правил і вказівок дорослого, достатній об'єм механічної і логічної пам'яті, здатність до узагальнення, планування дії, розрізнення слова від предмету або явища, володіння арифметичними операціями, готовність руки до письма.

Водночас, В.С. Мухіна вважає, що рівень розвитку інтелектуальної готовності виявляється у запасі

знань дитини і розвитку її пізнавальних процесів. Схожу точку зору висловлює В. Г. Маралов: інтелектуальна готовність до навчання відображає зміни, що відбуваються у сфері свідомої діяльності, які пов'язані із засвоєнням суспільно-історичного досвіду і доводить, що завдяки розумовому розвитку поступово відбувається диференціація самооцінки, зростання критичності, становлення саморегуляції поведінки [5 с.30]

Дослідник Д.Б. Ельконін, розглядаючи проблему готовності до школи, на перше місце ставив сформованість необхідних передумов навчальної діяльності. При аналізі цих передумов він виділив такі параметри: уміння дітей свідомо підпорядковувати свої дії правилам, які узагальнено визначають спосіб дії; вміння орієнтуватися на визначену систему вимог; уміння уважно слухати того, хто говорить, і точно виконувати завдання, які пропонуються в усній формі; вміння самостійно виконувати необхідне завдання за зразком, що візуально сприймається. Ці параметри розвитку доволіності є частиною психологічної готовності до школи, на них спирається навчання у першому класі [9 с.8]

Л.С. Виготський одним із перших сформулював думку про сутність інтелектуальної готовності до навчання у школі. Він писав, що інтелектуальна готовність до шкільного навчання полягає не стільки в кількісному запасі уявлень, скільки у рівні розвитку розумових процесів, тобто в якісних особливостях дитячого мислення. [8 с.34]

Н.Г. Салміна, акцентуючи увагу на проблемі предметно-специфічної готовності, вважає, що формування знаково-символічної діяльності або семіотичної функції є необхідною передумовою для переходу до систематичного навчання. Саме семіотична функція може служити в якості показника розвитку інтелектуальної готовності до навчання.

Інтелектуальна готовність до шкільного учіння складається з багатьох взаємозв'язаних компонентів розумового і мовного розвитку дітей. Єдність загального рівня розвитку психічних процесів (сприймання, мислення, уяви, уваги, пам'яті), пізнавальної діяльності, пізнавальних інтересів; досить широкий запас усвідомлених, систематизованих уявлень та елементарних понять про навколишній світ; розви-

нена мова, навички елементарної навчальної діяльності у дітей складають інтелектуальну (розумову) готовність до навчання у школі. Це все є результатом систематичного формування узагальненої уявлень, на основі яких дошкільники орієнтуються в доступних їхньому розумному явищах природи і суспільного життя, спеціальної підготовки до шкільних уроків читання, мови та математики, а також формування належного рівня пізнавальної діяльності. Інтелектуальний розвиток треба розуміти як складну динамічну систему кількісних і якісних змін, що відбуваються у пізнавальній діяльності дитини у зв'язку з віком і збагаченням життєвого досвіду, з індивідуальними особливостями її психіки[2 с.33].

На етапі дошкільної освіти важливі: діагностика раннього розвитку; сприяння розвитку пізнавальної сфери, конструктивне ставлення до особистості дитини, її морального розвитку; корекція порушень у розвитку; психологічна підготовка до навчання в школі.

Робота психолога має здійснюватися за такими напрямками: робота з дітьми, вихователями та іншими фахівцями дошкільного закладу, батьками [10 с.40].

Методики, які застосовуються для діагностики готовності дитини до школи:

1. Методика «Послідовність подій» (за А.Бернштейном). Ця методика призначена для дослідження рівня розвитку логічного мислення та здатності до узагальнень. Дана методика дає нам можливість дослідити розвиток мовлення дитини що є головною передумовою розвитку словесно логічного мислення без якого ми не можемо говорити про інтелектуальний розвиток дітей та готовність до навчання в школі.

2. Субтест «Кубики Коса» (дитячий варіант). Методика Кооса була розроблена для використання в психодіагностичних цілях, для виявлення розумових здібностей і особливостей характеру особистості.

3 Методика "Заучування 10 слів" А. Р. Лурія. Ця методика одна з тих, що найбільш часто застосовуються. Використовується для оцінки стану пам'яті досліджуваних, стомлюваності, активності уваги.

Методика дозволяє досліджувати процеси пам'яті, запам'ятовування, збереження і відтворення.

4. Тест «Четвертий зайвий» (за методикою Д. Ельконіна). Метою цієї методити є виявлення рівня розвитку логічного мислення у дитини[1 с.4].

5. Методика Кільця Ландольта була розроблена для використання в психодіагностичних цілях, для виявлення рівня продуктивності і стійкості уваги.

6. Тест «Мотиваційна готовність дитини до школи» Т. Д. Марцинковська. Мета якої визначення внутрішньої позиції дитини стосовно школи;

Висновки. У ряді досліджень доведено, що інтелектуальна готовність до школи передбачає наявність у дитини кругозору, запасу конкретних знань. Дитина повинна володіти планомірним і розчленованим сприйняттям, елементами теоретичного ставлення до досліджуваного матеріалу, узагальненими формами мислення і основними логічними операціями, смисловим запам'ятовуванням. Однак, в основному, мислення дитини залишається образним, що спирається на реальні дії з предметами, їх заступниками. Інтелектуальна готовність також передбачає формування в дитини початкових умінь у сфері навчальної діяльності, зокрема, вміння виділити навчальну задачу і перетворити її в самостійну мету діяльності. Узагальнюючи, можна говорити, що розвиток інтелектуальної готовності до навчання в школі передбачає: диференційоване сприйняття, аналітичне мислення (здатність осягнення основних ознак і зв'язків між явищами, здібність відтворити зразок), раціональний підхід до дійсності (послаблення ролі фантазії), логічне запам'ятовування, інтерес до знань, процесу їх отримання за рахунок додаткових зусиль, оволодіння на слух розмовною мовою і здатність до розуміння і застосування символів; розвиток тонких рухів руки і зорово-рухових координацій[7 с.8].

Отже, інтелектуальна готовність до шкільного навчання пов'язана з розвитком розумових процесів - здатністю узагальнювати, порівнювати об'єкти, класифікувати їх, виділяти істотні ознаки, робити висновки. У дитини повинна бути певна широта уявлень, у тому числі образних і просторових, відповідне мовленнєвий розвиток, пізнавальна активність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисова Л. М. Готовність дитини до навчання / Л. М. Борисова // Психологічна газета. – 2005. – № 23. – С. 3-7.
2. Брикунець Л. Готовність дитини до навчання у школі / Л. Брикунець // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2012. – № 12. – С. 32-34.
3. Голота Н. Підготовка дітей до школи: практика зарубіжної дошкільної освіти / Н. Голота // Початкова освіта. – 2011. – № 48. – С. 7-9.
4. Губенко О. В. Особливості підготовки та адаптації п'яти- та шестирічних дітей до школи / О. В. Губенко // Обдарована дитина. – 2010. – № 9. – С. 50-56.
5. Демиденко О. 10 порад батькам майбутніх першокласників / О. Демиденко // Педагогічна майстерня. – 2015. – № 12. – С. 29-30.
6. Дусанська Л. Готуйте дитину до школи / Л. Дусанська // Початкова школа. 2010. – № 4. – С. 75-76.
7. Колмикова О. Школа майбутнього першокласника. Успішна адаптація дітей 6-річного віку / О. Колмикова // Початкова освіта. – 2012. – № 30. – С. 4-10.
8. Левчишена О. Організована підготовка дитини до школи / О. Левчишена // Завуч. – 2009. – № 28. – С. 18-19.
9. Литвиненко С. С. Школа майбутнього першокласника / С. С. Литвиненко // Дошкільний навчальний заклад. – 2012. – № 11. – С. 2-5.
10. Мартиненко С. Орієнтовані методики педагогічного діагностування рівнів готовності дитини до навчання в школі / С.Мартиненко // Початкова школа. – 2008. – № 2. – С. 39-41.

РОШКО СТЕПАН

студент 6 курсу, заочне відділення

спеціальність «Державне управління та адміністрування»

науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент

Стряпко Іван Олександрович

ФІСКАЛЬНИЙ ФЕДЕРАЛІЗМ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Проблема фінансової децентралізації гостро обговорюється у багатьох європейських країнах. Децентралізація та передача повноважень на місцевий рівень. Спричинила дискусію щодо форм та моделей децентралізації.

Ключові слова: децентралізація, бюджетний федералізм.

FISCAL FEDERALISM: THEORY AND PRACTICE

The problem of financial decentralization is debated in many European countries. Decentralization and transfer of authority to the local level. The debate about forms and models of decentralization has been triggered.

Key words: decentralisation, budget federalism

Теорія бюджетного (фіскального) федералізму є теоретичною основою регулювання міжбюджетних відносин та впровадження механізму їх регулювання. Бюджетний федералізм є основною методологією економічної та фінансової децентралізації, який дозволяє місцевим органам влади здобути та забезпечити фінансову автономність від центру та в певній мірі самостійно керувати механізмом розподілу між місцевим населенням товарів та послуг без великої допомоги центру. Бюджетний федералізм базується на ефективному розмежуванні функцій та інструментів, які використовуються на центральному та місцевому рівнях – тобто на принципі субсидіарності, суть якого полягає в розподілі податкових повноважень різних рівнів влади. Основним інструментом політики бюджетного федералізму є фіскальна децентралізація. Отже, бюджетний федералізм – це система відносин, яка виходить за межі суто бюджетних та охоплює фінансові, політичні, соціальні відносини. Проблеми, які виникають під час застосування концепції бюджетного федералізму – це проблеми взаємовідносин між владою та регіонами у побудові ефективних та раціональних фінансово-бюджетних потоків.

Ми вважаємо, що в сучасних кризових умовах, в котрих перебуває наша держава, єдиною ефективною моделлю міжбюджетних відносин є компроміс (а не міжбюджетна конкуренція), продукт синтезу економічних і фінансових інтересів держави, регіонів, територіальних громад та бізнесу. В таких умовах бюджетний федералізм міжбюджетних відносин стане найбільш вдалим інструментом соціальної та економічної політики держави.

Міжбюджетні відносини спрямовані на формування власних фінансових ресурсів, відтворення фінансових потенціалів регіонів з метою зниження рівня їх дотаційності й усунення асиметрії економіко-соціального розвитку регіонів.

Основними моделями фіскальної децентралізації є дві – конкурентна (або децентралізована) та кооперативна. Класичними прикладами конкурентної моделі є американська, а кооперативної – німецька моделі. Конкурентна модель передбачає надання повноважень оподаткування різним рівням влади відповідно до розподілу їх функцій, тому визнається високий ступінь фінансової незалежності та самостійності регіональної влади. Кооперативна модель відзначається ширшою участю регіональної влади у перерозподілі національного доходу та макроекономічної стабілізації, тому веде до більш тісного бю-

джетного співробітництва регіональних і центральних державних структур. Дана модель характеризується підвищеною роллю регіональної влади у системі розподілу податкових доходів, у тому числі й національних, а також активною політикою горизонтального бюджетного вирівнювання.

Найбільш розповсюдженими є американська та німецька моделі, а також їх модифікації. Американська модель є класичною моделлю бюджетного федералізму, де відсутній горизонтальний розподіл доходів. Більшість федеральних субсидій штатам залежить від обсягів часткового фінансування штатними і місцевими органами влади. Для німецької, кооперативної, моделі бюджетного федералізму характерною рисою є зростаюча тенденція до одноманітного розподілу ресурсів між землями, а бюджетна система базується на загальних податках, надходження від яких розподіляються між усіма її рівнями.

Досвід європейських країн (зокрема, постсоціалістичних) доводить, що модернізація публічного управління в сфері оподаткування та покращення загального добробуту можливе лише за умови а) реформи публічного управління (децентралізація на користь місцевого самоврядування, фіскальна децентралізація, системні зміни в охороні здоров'я, освіті, соціальній сфері, культурі та транспорті), б) територіальної реформи (створення самоврядування другого рівня (об'єднані громади)), та в) адміністративної реформи, тобто реорганізації державного управління.

Країни цивілізованого світу можна розподілити на наступні групи за критерієм фіскальної децентралізації: I група – федеративні держави – Австралія, Канада і США та унітарні – Великобританія і Японія – де спостерігається значна самостійність регіональних та місцевих органів влади, яка базується на широких податкових повноваженнях;

II група – країни Північної Європи – Данія, Швеція, Норвегія, Фінляндія – характеризуються високою часткою участі субнаціональних органів влади у фінансуванні соціальних видатків;

III група – країни Західної Європи (Австрія, Німеччина, Швейцарія), де наявний високий ступінь автономності бюджетів різних рівнів у поєднанні з розвиненою системою їх співробітництва;

IV група – країни, що відрізняються досить великою фінансовою залежністю субфедеральних органів влади від федерального бюджету (південні та західні європейські країни – Бельгія, Франція, Греція, Італія, Нідерланди, Португалія та Іспанія).

Сьогодні міжбюджетні відносини в Україні ближчі до компромісної моделі бюджетної субсидіарності, що передбачає властиву бюджетному унітаризму форму організації міжбюджетних відносин при зростанні кількості елементів децентралізованого управління фінансовими ресурсами. Ця модель отримала назву деволюції.

Ця компромісна модель полягає у перерозподілі бюджетних коштів для забезпечення розвитку регіонів, що не мають власної достатньої дохідної бази. Саме так забезпечується горизонтальне та вертикальне вирівнювання в Україні, що здійснюється для забезпечення сталого економічного розвитку держави.

Оцінити рівень фіскальної децентралізації можна за допомогою низки кількісних та якісних критеріїв, можна визначити основні:

- співвідношення частки доходів місцевого самоврядування (місцевих бюджетів) у публічних доходах загалом;
- співвідношення показників видатків місцевого самоврядування (місцевих бюджетів) до публічних видатків;
- обсяг видатків місцевих бюджетів до ВВП;
- питома вага власних доходів у структурі доходів територіальних громад;
- питома вага видатків на реалізацію власних повноважень місцевих органів влади;
- питома вага видатків для забезпечення делегованих державою повноважень;
- обсяг міжбюджетних трансфертів в структурі доходів місцевих бюджетів;

- обсяг податкових доходів місцевих бюджетів у порівнянні із загальним показником податкових доходів у державі;

- питома вага доходів від місцевих податків і зборів;

- стан та якість майна, що перебуває у власності територіальних громад;

- рівень зайнятості в публічному секторі тощо.

Сучасна система міжбюджетних відносин України, що почала формуватися з набуттям її незалежності, до сих пір є надзвичайно централізованою, негнучкою і не сприяє соціально-економічному розвитку як окремих територій, так і держави в цілому. Аналіз європейського досвіду побудови моделі міжбюджетних відносин доводить, що створення ефективно функціонуючої бюджетної системи в Україні можливе через бюджетну децентралізацію, яка має базуватися на першочерговому посиленні локального рівня.

Нагальним завданням для України сьогодні є стимулювання, активізація місцевого самоврядування в пошуку додаткових резервів і залученні альтернативних джерел надходжень до своїх бюджетів. За умови збільшення закріплених за місцевими бюджетами доходів доцільно не тільки знизити суттєве домінування трансфертів над власними фінансовими ресурсами місцевих бюджетів, а й змінити структуру офіційних трансфертів, збільшивши питому вагу так званих незв'язаних субсидій – фінансової допомоги місцевим органам влади з боку державної влади, яка не обумовлюється конкретною метою та завданнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ільницький О. Реформа міжбюджетних відносин на шляху до бюджетної (фіскальної) децентралізації в Україні [Електронний ресурс]. Дата оновлення : 18.01.2018. URL : https://scholar.google.com.ua/citations?user=UgZD8_EAAAAJ&hl=uk (Дата звернення: 25.09.2018)
2. Концепція реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні [Електронний ресурс]. Дата оновлення : 01.04.2014. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-%D1%80> (Дата звернення : 15.09.2018)
3. Костирко Л., Велентейчик Н. Механізм регулювання міжбюджетних відносин в Україні: пріоритети, інструменти, перспективи [Електронний ресурс]. URL : http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1051/1/13_10_%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80.pdf (Дата звернення : 29.09.2018)
4. Модели бюджетного федерализма [Електронний ресурс]. URL : <http://articles.excelion.ru/science/em/44363780.html> (Дата звернення : 01.10.2018)
5. Овчарова Н. В. Міжбюджетні трансферти в механізмі формування та реалізації державної бюджетної політики в соціальній сфері. *Матеріали за X Міжнародною научною практичною конференцією «Ключові въпроси в съвременната наука – 2014» (17-25 април 2014 г.)*. Том 2. Икономика София «Бял ГРАДБГ» ООД, 2014. С. 36-40.

РУСИНА КАТЕРИНА

студентка 2 курсу, денне відділення

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: доктор психологічних наук, доцент

Михайлишин Уляна Богданівна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз різних поглядів на сутність девіантної поведінки. Визначено чинники, що можуть спричинити формування девіантної поведінки у підлітковому віці. Розглянуто основні стилі виховання. Розкрито наслідки виховання підлітків в сім'ях із різним стилем виховання.

Ключові слова: девіантна поведінка, девіація, підлітковий вік, агресивна поведінка, сім'я, батьківство, стиль виховання, негативний вплив.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVIANT BEHAVIOUR OF TEENAGERS

The article deals with theoretical analysis of different views on the essence of deviant behavior. The factors that can cause deviant behavior in adolescence are determined. The basis of the upbringing styles is considered. The consequences of education of adolescents in families with different style of education are revealed.

Key words: deviant behavior, deviation, adolescence, aggressive behavior, family, parenthood, parenting style, negative influence.

Актуальність теми. Інтерес до проблеми девіантних виявів серед неповнолітніх та їх профілактики нині все більше зростає, оскільки девіантна поведінка серед дітей і підлітків набула впродовж останніх десятиліть значного поширення. А реформування українського суспільства, що досягло принципово нового змісту у світлі останніх подій створює умови для збільшення числа відхилень соціального, фізичного і психічного розвитку підростаючого покоління. Це спонукало вчених до активних пошуків ефективних шляхів її попередження та усунення, а владні структури – до оновлення законодавчих актів і розроблення довготривалих програм, дотичних до змісту девіацій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналізуючи дослідження і публікації з даної теми варто відмітити, що проблема девіантної поведінки у підлітків стала предметом спеціальних досліджень багатьох учених. Вагомий внесок у вивчення девіацій зробили такі вчені як Я.І. Гилинський, який перший у Росії ввів у вжиток термін «девіантна поведінка», який в даний час вживається нарівні з терміном «поведінка, що відхиляється». Біля витоків дослідження девіантної поведінки знаходився Е. Дюркгейм, який ввів поняття аномії, а більш повне визначення аномії дав в класичній праці «Самогубство» (1912). Істотно розвинув і модифікував цей термін Р.К. Мертон. Т. Парсонс розширив типологію анемічних пристосувань Мертона і сформулював вісім типів девіантної поведінки; К. Хорні, Д. Боулбі, Р. Салліван бачать причини відхилень в дефіциті емоційного контакту, теплого спілкування з матір'ю ж перші роки життя. Негативну роль відсутності почуття безпеки і довіри в перші роки життя відзначає в етіології відхилень і Е. Еріксон. Методологічні засади превентивної педагогіки, що розглядає теорію і практику педагогічної профілактики та корекції відхилень у поведінці неповнолітніх, розкриті в дослідженнях В.М. Оржеховської, Л.М. Проколієнко, В.А. Татенко, Т.М. Титаренко; засоби корекції та перевиховання підлітків з девіантною поведінкою (Т.А. Андронюк, М.А. Архангельський, Л.П. Буєва, С.Г. Немченко, Т.К. Окушка, С.П. Татарова, Г.В. Товканець); соціокультурні фактори і засоби профілактики девіантної поведінки підлітків у різних освітніх установах (В.Г. Бабич, О.І. Ворона, Т.С. Каткова).

Мета статті. Дослідження психологічних особливостей проявів девіантної поведінки підлітків у науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Вивченням поняття девіантної поведінки займалися багато вчених, таких як: Безпалько О.В., Білоусова З.І., Овсяннікова В.В., Василькова Ю.В., Капська А.Й. та багато інших вчених. Ознайомившись з тим, як девіантну поведінку визначають сучасні вчені, можна сказати, що девіантна поведінка - це вчинки або дії, які не відповідають прийнятим у даному суспільстві нормам і правилам поведінки.

Основними ознаками девіантної поведінки є [7, с. 93]

- багаторазові, тривалі порушення не будь-яких, а найважливіших норм для певного суспільства на

цей час:

- поведінка є наслідком кризової, нестандартної ситуації і зумовлена загальною спрямованістю особистості;

- сама поведінка супроводжується різноманітними виявами соціальної дезадаптації, викликає негативну оцінку з боку інших людей;

- поведінка не ототожнюється з психічним захворюванням чи патопсихологічними станами, хоча може за певних умов набувати патологічних форм (алкоголізм, наркоманія тощо);

- результатом поведінки є заподіяння реальної шкоди самій особистості чи навколишнім.

Девіантну поведінку підрозділяють на такі види: антисоціальна, яка поділяється в свою чергу на делінквентну і кримінальну, асоціальна або її ще називають аморальна (азартні ігри на гроші, втеча із дому, проституція, бродяжництво), аутодеструктивну (суїцид, віктимна поведінка, алкоголізм). Вона може проявлятися у наступних формах: пияцтво, алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, агресивна або суїцидальна поведінка, проституція, злочинність, бродяжництво, психічні розлади. Серед теорій девіантної поведінки виокремлюють: психологічні, біологічні, психолого-психіатричні, соціологічні.

За С. М. Зінченко, в основі формування девіантної поведінки лежить взаємодія біологічних чинників та факторів навколишнього середовища.

Біологічні фактори ризику: генетичний ризик (при цьому не доведено, що існує пряма залежність передачі девіантної поведінки через ген, мається на увазі передача конституційно-типологічних рис), гормональні фактори (наприклад, андрогени статевих залоз хлопчиків-підлітків пов'язані з агресивною поведінкою), нейрохімічні чинники, нейрофізіологічна реактивність.

Соціальні стресові фактори: сімейні фактори (психічні захворювання батьків, алкоголізм, наркоманія; стійкі та тяжкі проблеми в стосунках між батьками, а також жорстокість та занедбаність; імпульсивно-агресивний стиль поведінки в родині), вплив малої референтної групи, особливо з асоціальними формами поведінки, економічні негаразди, проблема зайнятості тощо.

В сучасному суспільстві тривожним сигналом є зростання числа підлітків з девіантною поведінкою, що виявляється в асоціальних, конфліктних і агресивних вчинках, деструктивних і аутодеструктивних діях, відсутності інтересу до навчання, адиктивних тенденцій.

М. О. Галагузова визначає, що саме діти перебувають нині чи не в найскладнішому становищі внаслідок несформованості власної системи стійких моральних переконань, ціннісних орієнтацій, що не дає їм змоги адекватно реагувати на події, факти навколишнього життя [2, с. 263].

Підлітковий вік як кризовий період розвитку людини навіть в нормі характеризується рядом обставин, що ускладнюють процес соціалізації. Тому він виступає в якості додаткового фактора девіантної поведінки. Межі підліткового віку досить умовні. У різних дослідників існують незначні розбіжності у визначенні вікових меж підліткового періоду розвитку.

ку людини. Т. Д. Молодцова вважає, що підлітковий вік обмежується 10-14 роками [1, с. 157].

Для девіантних підлітків характерні такі особливості емоційно-вольової сфери, як підвищена тривожність, дефектність ціннісної системи, особливо в області цілей і сенсу життя. Вони, як правило, імпульсні, дратівливі, запальні, агресивні, конфліктні, що утрудняє їх спілкування з тими, що оточують і створює значні складнощі при їх вихованні.

На думку В.М. Оржеховської, девіантна поведінка (тобто з відхиленнями від прийнятих в даному суспільстві соціально-психологічних і моральних норм) спостерігається у підлітків частіше, ніж в інших вікових групах. Одна з причин – соціальна незрілість і фізіологічні особливості організму, що формуються. Проявляються вони в прагненні випробувати нові відчуття, в допитливості, цікавості, недостатній здатності прогнозувати наслідки тієї чи іншої дії, в підвищеному бажанні незалежності. Підліток не завжди відповідає вимогам, які висуває до нього суспільство щодо виконання ним певних соціальних функцій. Сам же він, у свою чергу, вважає, що не отримує від суспільства того, на що має право розраховувати. Подібний сплав біологічних і соціальних чинників, мотивацій ускладнює соціальну адаптацію дітей і підлітків [13, с. 71].

Варто підкреслити, що одним з найбільш складних питань дослідження є питання про причини девіантної поведінки, про його детермінізм. Детерміністичне пояснення означає виявлення всього комплексу подій, явищ або процесів, що впливають на досліджуване явище.

Аналізуючи фактори, які визначають наявність девіантної поведінки серед підлітків, вважаємо доцільним окремо розглянути суб'єктивні та об'єктивні фактори. Під суб'єктивними факторами ми розумітимемо вікові та індивідуально-психологічні особливості старших підлітків, що зумовлюють появу девіацій. Під об'єктивними – особливості оточуючого підлітка середовища. Личко А.Є., Безпалько О.В., Варламова А.Я. ототожнюють об'єктивні фактори з соціальними, а суб'єктивні – з особистісними. Ми також з цим погоджуємось.

Сучасні вчені стосовно неповнолітнього з різного роду відхиленнями в розвитку, що накладають своєрідний відбиток на поведінку, використовують терміни: “важкі діти” (К.Лебединська, М.Райська, М.Раттер, Л.Славіна); “важкі підлітки” (Л.Зюбін, В.Степанов, Д.Фельдштейн та ін.), до категорії яких відносять дітей з відхиленнями в моральному розвитку, акцентуаціями характеру, з порушеннями в афективно-вольовій сфері, відхиленнями в поведінці: “аномальні діти”, що мають відхилення від того, що є типовим або нормальним, але не включає патологічний стан (Л.Пожар); “дезадаптивні діти” (С.Белічева); “діти, що живуть під спеціальною турботою” (Л.Кошч); діти “групи ризику” (І.Невський); “діти з порушеннями в афективній сфері” (К.Лебединська, М.Райська, Г.Грибанова, Л.Славіна). Однак названі терміни часто несуть однобічну інформацію: побутову, клінічну, юридичну. Оскільки єдиної практики вживання цих понять немає, часом не ясно, до якої категорії віднести дитину, що має ті або інші відхилення в поведінці (асоціальна, ненормативна, протиправна, злочинна поведінка) (Е.Іванов, Л.Шіпіцина, Г.Сафіна). Більш правомірним є використання узагальнюючого терміна – “поведінка, що відхиляється від норми”, у будь-якому разі до тих пір, доки дитині не встановлено медичного діагнозу або не винесено юридичного вироку [6, с. 103].

Сім'я – це первинне середовище, де дитина по-

винна вчитися робити добро (В. Сухомлинський). Що дитина отримує від сім'ї, з тим вона і рухається все життя, відповідного до того буде свої відносини з людьми навколо, і зрештою – до самих себе.

Оскільки метою виховання є формування всебічно розвиненої особистості, сім'я, повинна здійснювати моральне, розумове, трудове, естетичне і фізичне виховання. Та не потрібно забувати і той факт, що виховання може бути як позитивним так і негативним.

Висвітленню теоретичних і практичних аспектів виховання дітей присвячено багато вітчизняних (Л. Алексєєва, І. Бех, З. Зайцева, О. Киричук, С. Максименко, М. Стельмахович, М. Фіцула та ін.) і зарубіжних (А. Адлер, К. Аронс, Р. Ноттебаум, С. Россберг, Б. Салліван, Р. Скіннер та ін.) досліджень.

Щоб вивчити можливі відносини між батьками й дітьми в сім'ях, необхідно спочатку розібратись із існуючими стилями батьківського ставлення до дітей.

Батьківський стиль – це узагальнені, характерні, ситуаційно неспецифічні способи спілкування даного батька з даною дитиною, це образ дій стосовно дитини; сукупність батьківських настановлень, батьківського емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини батьками і відповідних способів поведіння з нею [4, с. 52].

Більшість дослідників, зокрема, А. Реан, Г. Крайг, для характеристики відносин між батьками та дітьми використовують поняття “стиль батьківської поведінки”. Під цим вони розуміють поведінку, переважно зосереджену на турботі про дитину, її захисті, догляді за нею [4, с. 391].

І.С. Кон вважає, що немає ні одного соціального чи психологічного аспекту поведінки підлітків, який би не залежав від сімейних умов сьогодні чи в минулому.

Найбільшого розповсюдження набули класифікації стилів сімейних взаємовідносин, які беруть свій початок ще в роботах К. Левіна. При цьому виокремлюють три стилі взаємовідносин [4, с. 107]:

1. Індиферентний (вседозволеність) – як зазначає С. Ковальов, індиферентний стиль передбачає відсутність взагалі будь-яких відносин в сім'ї: відчуженість один від одного, байдужість до справ і почуттів іншого, відсутність будь-яких обмежень і директив, тут домінує принцип «роби, що хочеш». Діти залишаються наодинці навіть під час прийняття відповідальних рішень, що породжує почуття невпевненості у собі. Поблажливі батьки не схильні контролювати своїх дітей, не вимагають від них відповідальності, самостійності і самоконтролю. Вони не звертають уваги на спалахи гніву і агресивну поведінку, які в подальшому трансформуються у звичні для підлітка форми поведінки. Такі діти не бажають засвоювати соціально прийнятні форми поведінки, у них не формуються почуття впевненості у собі, відповідальності і незалежності; вони характеризуються низьким рівнем самоконтролю, заниженою самооцінкою, імпульсивністю, а у складних ситуаціях – проявами агресії [4, с. 72].

Аналізуючи дослідження вчених, ми можемо стверджувати, що діти з девіантною спрямованістю мають багато вільного часу, при цьому нічим не завантаженого. Культура використання вільного часу закладається у родині в спільних прогулянках, походах у кіно, театри, музеї, на виставки, у поїздах за місто і т. ін. Цілком обґрунтовано відхилення в поведінці дітей пов'язують з стилем виховання і взаємовідносин в родині. Особливо впливає на виховання дітей сімейна атмосфера, психологічний клімат в родині.

2. Авторитарний – батьки вважають, що не слід давати дитині занадто багато прав і свобод, вона має підкорятися їх волі і авторитету. Основою виховання є жорсткий контроль, який проявляється у постійних заборонах, погрозах і фізичних покараннях. Такі батьки обмежують самостійність дитини, не дають права обирати навіть у найпростіших життєвих ситуаціях, рідко хвалять. В результаті такого стилю виховання дитина важко встановлює контакти з ровесниками, вороже налаштована до оточуючих, недовірлива, похмура, тривожна, характеризується частими проявами агресії.

Високий рівень агресії, домашнє насильство, застосування фізичних покарань в батьківській родині девіантних підлітків констатуються в численних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. За даними Г.І. Клімантова [6, с. 97], серед підлітків, які вчинили правопорушення, 42,8% зазнали жорстокого поводження, катування, побой від батьків; 30,4% постраждали від сексуальних зазіхань родичів. К. Бартолі робить висновок, що «фізичні покарання являють дитині зразок для наслідування, який буде відтворюватися в тих випадках, коли доросла дитина буде сама відчувати роздратування і невдоволення» [2, с. 50]. Така позиція узгоджується з думкою Н.В. Вострокнутова [6, с. 98], який констатує, що формування патологічної девіантної поведінки дітей визначається фактом ранньої десоціалізації (сімейна депривація, жорстоке поводження і насильство) і непрямим десоціалізуючим впливом сім'ї (ригідний тип неправильного виховання). В основі формування патологічної девіантної поведінки лежать конфліктно-стресовий процес і механізм ідентифікації з фіксацією стереотипів асоціальної поведінки батьків.

Аналізуючи виховні тенденції батьків неповнолітніх правопорушників, М. Раттер пише: «Згідно з рядом досліджень, батьки, які застосовують фізичні методи покарання своїх дітей, часто відбуваються в неблагополучних сім'ях і в дитинстві страждали від жорстокості своїх батьків. Іноді фізичне покарання дітей може практикуватися в сім'ї впродовж кількох поколінь» [5, с. 219].

3. Демократичний – характеризується врахуванням інтересів дитини; передбачає співробітництво, взаємодопомогу, розвинуту культуру почуттів та емоцій, рівноправність всіх членів сім'ї, спрямований на самостійність підлітка. Виховний процес здійснюється твердо, послідовно і раціонально, завжди пояснюються мотиви своїх вимог; влада використовується лише у крайніх випадках. Демократичні батьки коректно спрямовують поведінку дитини, висловлюють одночасно поради і пропозиції, хвалять і заохочують, цікавляться інтересами та думкою своєї дитини. Вони забезпечують лише загальне керівництво, не зв'язуючи дитину детальними інструкціями. Це сприяє формуванню самостійності, самоконтролю, почуття відповідальності, ініціативності та активності, що в результаті допомагає підліткови краще адаптуватися до мінливих умов середовища.

Необхідно підкреслити, що девіантна поведінка виникає внаслідок впливу не одного чинника, а в сукупності різних чинників, як індивідуальних, так і соціальних. Поєднання таких чинників індивідуальне для різних людей.

Висновки: У результаті теоретичного вивчення проблеми дослідження психологічних особливостей проявів девіантної поведінки підлітків, ми з'ясували, що одним із чинником виникнення девіантної поведінки в підліткому віці є не благополучні стосунки в сім'ї. При вихованні підлітка батьками найчастіше не враховуються справжні потреби дитини. Внаслідок чого дитина прагне задовольнити свої потреби девіантною поведінкою.

Однак навіть в несприятливих сім'ях не завжди діти стають девіантами. У деяких випадках вони стійко переживають недоліки своєї сім'ї і виходять у дорослий світ, цілком відповідаючи загальноприйнятим нормам поведінки.

Встановлено, що виникнення девіантної поведінки у підлітків може бути пов'язане із соціальними, біологічними чинниками, з індивідуальними особливостями людини. Поєднуючись, ці чинники можуть призводити до виникнення девіантної поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Айхорн А.С. Трудный подросток / А.С. Айхорн. - М., 2001. - 347 с.
2. Галагузова М.А. Социальная педагогика / Галагузова М.А. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 416 с.
3. Ковалев С.В. Психология семейных отношений / С.В. Ковалев. - М.: Педагогика, 1987. - 160 с.
4. Корытченкова Н.И. Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности ребенка / Н.И. Корытченкова. - М.: РГБ, 2003. - 179 с.
5. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс; Апрель Пресс. - 1999. - 430 с.
6. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б.Шнейдер - М.: Академический Проект, Триеста - 2005-309 с.

СВЯТЕЦЬКА АНАСТАСІЯ

студентка 4 курсу, денне відділення

спеціальність «Політологія»

науковий керівник: кандидат історичних наук, доцент

Зан Михайло Петрович

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ РОТАРІ КЛУБІВ М. УЖГОРОДА

У цій статті ми розглядаємо історичні аспекти становлення Ротарі на території Закарпаття. В ході формування ротарійського руху виникли два клуби, які здійснюють свою діяльність до тепер. Також дана робота висвітлює життєдіяльність кожного клубу, їх особливості та найвизначніші проекти, які вони втілюють.

HISTORY OF THE APPEARANCE AND THE ACTIVITY OF ROTARY CLUB IN UZHGOROD

In this article we consider the historical aspects of the formation of Rotary in the Transcarpathian region. During the formation of the Rotary movement there were created two clubs that are operating until now. Also, this work highlights the activity of these clubs, their features and the most prominent projects which they have implemented.

Ротарійський рух на нинішній території України існував ще до другої світової війни. Перший Ротарі Клуб тут був створений у 1929 році в Ужгороді (тоді - Чехословаччина). На жаль, в 1939 році тодішній Клуб припинив свою діяльність, а в 1941 році був офіційно призупинений рішенням Rotary International. Не сприяла існуванню Ротарі Клубів і політика комуністичної партії щодо громадських організацій. Тому відродження Ротарійського руху в Україні припадає вже на часи незалежної України. Тому Хартію (документ, що засвідчує приналежність Клубу до асоціації Rotary International) ужгородський Ротарі Клуб отримав у 1994 році. Членами ж першого ужгородського Ротарі Клубу в довоєнний період були видатні представники бізнесової, адміністративної та культурної еліти міста. Серед них – такі відомі особистості, як губернатор Підкарпатської Русі Константин Грабар, художник Адальберт Ерделі, хірург Олександр Фединець[5].

Лейтмотивом багаторічної, плідної, суспільно-значимої праці ужгородських ротарійців по праву може слугувати крилатий вислів – «Про них говорять їхні добрі справи!» Гуманітарна допомога на суму понад 800 тис. грн. постраждалим від паводків закарпатцям; відбудований після паводку залізобетонний міст у с. Шаян на Хустщині; 240 інвалідних візків з Канади, безкоштовно розподілених серед інвалідів; щорічний спільний з ротарійцями Англії гуманітарний конвой по 100 тонн вантажів допомоги для медичних, соціальних та навчальних закладів; закупка і передача комп'ютерного томографа, лапароскопічного та іншого медичного обладнання (близько 120 тонн) Ужгородській міській лікарні та цифрового флюорографа міській поліклініці; поставка інкубаторів для новонароджених та апаратів штучної вентиляції легенів міській дитячій лікарні; ремонт, закупівля обладнання і меблів для Часлівської, Вільшанської, Велико-Березнянської шкіл-інтернатів; виділення коштів на ремонт обласної філармонії; організація безкоштовного навчання дітей-сиріт за кордоном та міжнародних молодіжних обмінів і стажувань – ось далеко неповний перелік добродійних справ в активі ужгородських ротарійців за останні роки.

На честь 80-річчя заснування Ротарі Клубу в Ужгороді відбулося проведення благодійної лотереї під час фестивалю «Повернення Карпатського Ратаття», що відбувся минулої суботи в сквері по вул. Гойди в рамках святкування Дня міста. Акція, проведена за ініціативою діючих на той момент прези-

дентів двох ужгородських Ротарі Клубів Ярослава Шафаря і Анатолія Дубини, викликала жвавий інтерес серед учасників фестивалю і виявилася напрочуд успішною. Близько двох тисяч ужгородців придбали лотерейні квитки вартістю 5 грн. кожен, аби взяти участь у розіграші головних призів – путівки на 2-х до Єгипту, романтичної вечери на 2-х в ресторані «Кактус» та 5-ти найменувань побутової техніки. Усі виручені від благодійної лотереї кошти передано медико-соціальному реабілітаційному центру для дітей з особливими потребами «Дорога життя», який уже не вперше отримує допомогу від ужгородських ротарійців. А 90-річчя ужгородського Ротарі Клубу зустрів вихід в світ книги Тетяни Літераті «Втрачений Ужгород», в якій окремий розділ призначений саме цій організації[2].

На сьогодні дійсними членами двох Ротарі Клубів міста – «Ужгород» і «Ужгород-Скала». Останній був заснований в 2005 році. Створення нового Ротарі Клубу в Ужгороді співпало із знаменною датою в історії ротарійського руху. У червні 2005 року в Чикаго зібрались більш як 40 тисяч бізнесових та професійних лідерів із 159 країн для того, щоб разом відсвяткувати 100-річчя Ротарі.

Ротарі Клуб «Ужгород-Скала» відзначився тим, що взяв під своє крило один із парків Ужгорода, якому дав назву «Ротарі парк». Він знаходиться неподалік моста Масарика. Вхід парку оформлений дерев'яною аркою з розташованим на ній надписом «Ротарі парк». Члени клубу вклали багато зусиль для доведення території до ладу. Особливістю парку є те, що кожна лавиця встановлена в якості подарунку від різних Ротарі Клубів з України та з закордону. Також щорічно тут проводиться авторський проект «Сакура Фест», на який з'їжджаються ротарійці з усієї України та часто члени закордонних клубів[4].

Вже багато років члени Ротарі Клубу «Ужгород-Скала» опікуються медико-соціальним реабілітаційним центром «Дорога життя». Вони систематично влаштовують благодійні акції спрямовані на допомогу центрові, наприклад, виставка-продаж робіт вихованців або різного роду аукціони. Нещодавно також було встановлено зовнішній ліфт разом з благодійниками з міста-побратима Ужгорода - Корвалліса (штат Орегон, США), що проходить у рамках проекту TOUCH[3].

Також Ротарі Клуб «Ужгород-Скала» вже не перший рік займається покращенням умов в будинку пристарілих, що знаходиться в селищі Ясіня. За цей час ротарійці встигли провести водопостачання,

електричні дроти, закупити нові ліжка та спеціальну білизну, теплі речі та багато іншого. Але це не були б ротарійці, якби вони не прагнули зробити ще більше. У планах Ротарі клубу - провести повну реконструкцію цього соціального закладу. Однак для цього треба зібрати ще немало коштів. З цієї метою було проведено благодійний прийом, який відбувся в відновленій залі Хрестовоздвиженського Кафедрального Собору в Ужгороді. Захід підтримали єпископ Мукачівської греко-католицької єпархії, преосвящений владика Мілан Шашік та Єпископ-помічник владика Ніл Лушак. В результаті, ротарійці з усього світу долучились до акції та вже зібрали

біля 130 тисяч доларів[1].

Приємно визнавати, що рух Ротарі в Україні почався саме з міста Ужгорода. Ще приємніше те, що так багато людей здійснюють гуманітарне служіння, підтримують високі етичні стандарти, допомагають будувати взаємопорозуміння і мир у світі, показуючи оточуючим достойний приклад. Своєю діяльністю вони повністю відповідають девізу Rotary International, який звучить таким чином: «Служіння понад власне «Я»». Тобто, коли справа стосується допомоги тим, хто цього потребує, то діяти потрібно в їхніх інтересах невідкладно.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. В Ужгороді збирали кошти на будинок пристарілих в Ясінях [Електронний ресурс] / Режим доступу - <https://zakarpattia.net.ua/Zmi/169195-V-Uzhgorodi-zbyraly-koshty-na-budynok-prystarilykh-v-IAsiniakh-VIDEO>
2. Ротарійці Ужгорода відзначають своє 80-річчя [Електронний ресурс] / Режим доступу - <https://ua-reporter.com/uk/news/rotariyici-uzhgoroda-vidznachayut-svoye-80-richchya>
3. У "ДОРОГУ ЖИТТЯ" НАВІДАЛИСЯ АМЕРИКАНСЬКІ БЛАГОДІЙНИКИ [Електронний ресурс] / Режим доступу - <http://chas-z.com.ua/news/55813>
4. Цікаві місця Ужгорода: Ротарі парк [Електронний ресурс] / Режим доступу - <http://zakarpattpost.net/2017/03/17/tsikavimistsya-uzhgoroda-rotari-park/>
5. Шлях Ротарі в Україні [Електронний ресурс] / Режим доступу - <https://rotary.org.ua/rotari-v-ukraini/shliakh-rotari-v-ukraini.html>

СЕГЕДІ ЕНІКА

студентка 2 курсу магістратури, денне відділення

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент

Шелевер Оксана Василівна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЮНАКІВ

У статті розкривається та розглядається проблема вивчення емоційного інтелекту особистості в юнаків. Здійснено аналіз особливостей емоційного інтелекту в зарубіжній і вітчизняній психології. Також, зосереджено увагу на психологічних особливостях емоційного інтелекту в юнаків.

Ключові слова: емоційний інтелект, особистість, юнаки, управління емоціями, розвиток емоційного інтелекту.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF YOUTH'S EMOTIONAL INTELLIGENCE

The article reveals and addresses the problem of studying the emotional intelligence of a personality in young men. The analysis of the features of emotional intelligence is carried out in foreign and domestic psychology. Attention is also focused on the psychological features of emotional intelligence in young men.

Key words: emotional intelligence, personality, young people, emotional control, development of emotional intelligence

Актуальність теми дослідження. Юнацький вік по-своєму особливий, важливий та вирішальний період у житті кожної особистості. Основні виклики, що стоять перед юнаками у цей час, пов'язані з розвитком особистісної рефлексії й самосвідомості, професійним становленням, з гострою потребою у спілкуванні й глибоких емоційно-насичених міжособистісних стосунках. Таким чином, розвиток та становлення особистості в юнацькому віці великою мірою визначаються успішністю у сфері міжособистісного спілкування. Тому одним з важливих чинників, що сприяє встановленню та підтримці глибоких та довірливих стосунків є емоційний інтелект.

У зв'язку з вищезазначеним проблема емоційного інтелекту особистості є однією з найактуальніших у сучасній психологічній науці. Проблема

емоційного інтелекту на сьогоднішній день стала досить поширеною серед досліджень українських та зарубіжних науковців та психологів. Проте, не зважаючи на це, багато поставлених питань залишаються відкритими та мало розглянутими.

Мета статті полягає у дослідженні психологічних особливостей емоційного інтелекту в юнаків.

Основна частина. Здійснивши аналіз вивчення проблеми емоційного інтелекту на теренах вітчизняних підходів дослідження емоційного інтелекту розглядали у своїх роботах такі науковці, як: А. Г. Асмолова, Д. Б. Богоявленської, С. В. Бондар, Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський та зарубіжних Д. Гоулман, Г. Орме, Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо, Р. Бар-Он, Дж. Сайаррочі, Д. Слайтер, Р. Робертс, Дж. Меттьюс, М. Зайднер, П. Лопес, Р. Стернберг, Дж. Блок, М.

Кетс де Вріс. Серед українських дослідників темі емоційного інтелекту в юнацькому віці свої роботи присвятили С.П. Дерев'яко, Т.В. Зайчикова, О.В. Милославська, А.В. Подорожня, Г.М. Свідерська та інші. Вищевказаними українськими вченими встановлено прямий взаємозв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту та успішністю студентів, визначено емоційний інтелект як складову комунікативної компетентності студентів тощо. Особливості емоційного інтелекту в юнацькому віці досліджували такі зарубіжні вчені, як: О. А. Айгунова, Л. Н. Вахрушева, О.В. Сгорова, М. А. Манойлова, И. Н. Мещерякова, Н. Н. Самуйлова; Д. Л. Рекер та Дж. Д. А. Паркер; Н. Фредеріксен, К. В. Петридіс та Е. Сіммондс, С. Мавровелі та інші.

Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження емоційного інтелекту показав, що у психологічній науці використовується низка термінів, пов'язаних з емоційним інтелектом, зокрема такі: «емоційна розумність» (Е. Л. Носенко), «емоційне самоусвідомлення» (О. І. Власова), «емоційна компетентність» (К. Саарні), «емоційне мислення» (О. К. Тихомиров), «емоційна грамотність» (К. Стайнер), «емоційна обдарованість». [1, с. 185].

Д. Гоулмен у своїх дослідженнях емоційного інтелекту показав, що «життєвий успіх людини визначається не стільки загальним рівнем розумового розвитку, скільки тими особливостями її розуму, які визначають здатність до самопізнання та емоційної саморегуляції, вміння висловлювати свої почуття, та розуміти стан інших людей. [5, с. 209].

Г. Гарскова вважає, що емоції відображають ставлення людини до різних сфер життя і самої себе, а інтелект служить для розуміння цього. Емоційний інтелект – це здатність розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу.

Також, на взаємозв'язок інтелекту та емоцій говорив Т. Рібо та вказував на первинність емоційних станів, і ввів поняття «свідоме відчуття».

Найбільш відомою і популярною моделлю емоційного інтелекту є модель, розроблена П. Саловеем і Д. Майером, які пропонують виділити чотири компоненти емоційного інтелекту такі, як:

1. Ідентифікація емоцій (сприйняття);
2. Використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності;
3. Розуміння емоцій;
4. Управління емоціями.

На думку П. Селовейя та Дж. Мейєра, емоційний інтелект це «здатність сприйняти емоції, використовувати їх для сприяння мисленню, розуміти емоції й регулювати їх з метою особистісного зростання». [8, с. 367].

Власне бачення дослідження проблеми емоційного інтелекту розробив відомий дослідник Д. Люсін, на думку якого емоційний інтелект має подвійну природу:

1. Емоційний інтелект, як здібність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними;
2. Емоційний інтелект, як когнітивна здібність, яка не вноситься до складу особистісних якостей, які можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, але є структурними елементами EQ. [9, с. 26].

Всі з перерахованих науковців здійснили вагомий внесок щодо дослідження емоційного інтелекту, як в теоретичному так і в практичному плані. Так, в свою чергу дослідники Л.Н. Вахрушева у результаті проведеного дослідження дійшла висновків, що чим більш успішно та гнучко юнак може управляти своїми емоційними реакціями, тим позитивніше він

сприймається іншими. А також, зауважила, що чим краще людина розуміє свої власні емоції, тим в більшій мірі їй властиве позитивне ставлення до людей, чуйність, сумлінність, відповідальність і тим більше вона орієнтована на співпрацю; тим вона більш допитлива і здатна вчитися. [2, с. 118-119].

Здійснивши аналіз визначень поняття «емоційний інтелект», можна стверджувати, що емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати, розуміти, використовувати емоції і управляти ними, а також на основі цих умінь ефективно взаємодіяти з іншими особистостями протягом всього життя.

Виходячи з вищевказаного особистість з високим рівнем емоційного інтелекту здатна керувати власним навчальним процесом, мотивувати себе на когнітивні види діяльності, продуктивно будувати відносини з навколишнім оточенням. Це на нашу думку дуже важливо зокрема, для осіб юнацького віку, оскільки відомо, що юнацький вік несе певну внутрішню «кризовість», зміст якої пов'язаний із становленням процесів як професійного, так і особистісного самовизначення, способів самореалізації особистості в соціальному просторі. А ось уже, низький рівень емоційного інтелекту особи юнацького віку може бути, як один з несприятливого періоду розвитку особистості юнака. Внаслідок гострих і часто невіршених суперечностей цього віку, труднощів міжособистісних взаємовідносин і способів адекватного від реагування (спілкування) на провокуючі ситуації може привести до тих чи інших проявів віктимності, які, закріпившись, перетворюються в індивідуальну віктимність, як якість особистості, що сприяє перетворенню її в жертву за певних життєвих обставин. І саме тому на нашу думку розвинений емоційний інтелект особистості юнацького віку може дозволити уникнути цього.

Вищевказані науковці, психологи та дослідники стверджують, що емоційний інтелект дозволяє опрацьовувати та здійснювати аналіз всіх видів інформації, які пов'язані з емоціями, а саме: використовувати емоції для полегшення різних когнітивних видів діяльності, таких, як мислення та вирішення проблем, користуватися змінами свого настрою, для того щоб упоратися з тими чи іншими завданнями, які стоять на певному етапі відрізка життя особистості; бути уважним до найдрібніших змін усередині себе і навколо; керувати емоціями, тобто регулювати як власними, так і тими, що притаманні іншим особистостям; з умінням користуватися своїми емоціями, до того ж навіть негативними, в своїх цілях і використовувати їх для досягнення поставленої мети.

Виходячи із обґрунтування теоретичних та практичних здобутків у сфері вивчення емоційного інтелекту в юнаків, ми ставимо собі за мету практично дослідити особливості емоційного інтелекту в осіб юнацького віку. Метою дослідження було вивчення особливостей емоційного інтелекту у юнаків. У дослідженні взяли участь студенти 3 курсу «Ужгородського торговельно-економічного коледжу КНТЕУ». Всього 57 осіб. Вік досліджуваних – 17-18 років.

Вимірювання рівня емоційного інтелекту та його складових ми проводили, використовуючи методику Н. Холла. Програма емпіричного дослідження включала вивчення ряду показників таких, як: «емоційна обізнаність», «управління своїми емоціями», «самотивація», «емпатія», «розпізнавання емоцій інших людей» та визначили загальний рівень емоційного інтелекту досліджуваних.

Отримані в ході дослідження результати були піддані якісному та кількісному аналізу (за допомо-

гою схем, таблиць, діаграм).

Згідно результатів дослідження вищевказаної методики, ми отримали наступні результати: за шкалою «емоційна обізнаність»: високий рівень –12%; середній рівень –46%; низький рівень –42%; за шкалою «управління своїми емоціями»: високий рівень –16%; середній рівень –10%; низький рівень –74%; за шкалою «самотивація»: високий рівень –16%;

середній рівень –21%; низький рівень –63%; за шкалою «емпатія»: високий рівень –5%; середній рівень –53%; низький рівень –42%; за шкалою «розпізнавання емоцій інших людей»: високий рівень –5%; середній рівень –33%; низький рівень –55%. Загальний рівень емоційного інтелекту (рис.1): високий рівень –12%; середній рівень –33%; низький рівень –55%.



Рис. 1 Показники рівня емоційного інтелекту юнаків за методикою Н Холла

З отриманих результатів групу опитуваних можна розділити на три підгрупи, де перша підгрупа характеризується низьким рівнем емоційного інтелекту (55%). Такий показник характеризується слабо розвиненими здібностями розуміння і регулювання не тільки свого емоційного стану, своїх відчуттів, але і відчуттів, настрою, переживань інших людей.

Підгрупа досліджуваних з середнім рівнем (33%) емоційного інтелекту характеризується з досить розвинутими здібностями розуміння і регулювання свого емоційного стану.

Третя підгрупа досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту (12%) характеризується тим, що особистість добре розуміє свої емоції і почуття інших людей, може ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві її поведінка більш адаптивна і вона легше досягає своїх цілей у взаємодії з оточуючими. А це означає, що дуже невелика кількість досліджуваних здатна використовувати емоції для сприяння мисленню, розуміти емоції й регулювати їх з метою особистісного зростання, свого психічного здоров'я, душевної гармонії та високої якості особистого життя.

Проведене емпіричне дослідження дає змогу констатувати те, що показники емоційного інтелекту у юнаків знаходяться на низькому рівні.

Отримані результати дослідження демонструють, що більшість осіб юнацького віку не вміють керувати своїми емоціями та спрямовувати їх у конструктивне русло, емоційно не гнучкі, погано уявляють, що відчують оточуючі їх люди і як з цим можна взаємодіяти.

Підводячи підсумки, можемо сказати, що емоційний інтелект є однією з головних складових у досягненні успіху в особистому житті та професійній діяльності. Особливої важливості розвиток емоційного інтелекту починає набувати у юнацькому віці, оскільки саме в цей період відбувається активне емоційне ставлення особистості до себе та до інших, викликане навчальною діяльністю, збільшенням кола спілкування з однолітками, відбувається процес удо-

сконалення самосвідомості, здатність до рефлексії і децентралізації (уміння стати на позицію товариша, однолітка чи викладача, враховувати їх потреби, почуття).

Ряд теоретичних та емпіричних досліджень доводять, що рівень емоційного інтелекту є важливим засобом успішної самореалізації особистості. Високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчувати внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби і мотиви поведінки, рівновагу, а також скорегувати стратегію власного життя, а навпаки низький емоційний інтелект характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією, фрустрацією.

Отже, людина з високим рівнем емоційного інтелекту здатна керувати власним навчальним процесом (більш активно включатися до нього), мотивувати себе на когнітивні види діяльності, продуктивно будувати відносини з оточенням. На нашу думку це дуже важливо зокрема, для особистості юнацького віку.

Висновки. Таким чином, здійснивши аналіз результатів теоретичного та експериментального дослідження можна сказати, що проблема дослідження емоційного інтелекту в юнацькому віці на сьогоднішній день набуває особливої актуальності, яка обумовлюється по-перше, запитом, що пред'являється суспільством до рівня сформованості інтелекту молодих людей, а по-друге сучасних бажаних та необхідних професій, які містять високі вимоги до рівня комунікативної компетентності майбутніх молодих фахівців, складовою частиною якої є саме емоційний інтелект. Та ще одною важливою характеристикою є спосіб життя особистості (юнака), рівня його самооцінки, усвідомлення власної індивідуальності та побудова взаємин з оточуючими, впливає на все його життя в наступні вікові періоди. З розвитком емоційного інтелекту у юнаків підвищується усвідомленість фундаментальних емоцій і, таким чином, усвідомленість поведінки.

Отже, розвинений емоційний інтелект в юнацькому віці породжує вміння володіти собою, дозволяє керувати своїми емоціями і грамотно організовувати

взаємодію з людьми. Розвинений емоційний інтелект об'єднує в собі здатності особистості до ефективного спілкування з товаришами та однолітками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект / Вайсбах Х., Дакс У.; пер. с англ. — М.: Лик Пресс, 1998. — 247 с.
2. Вахрушева Л.Н. Выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости: дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / Вахрушева Людмила Николаевна — Москва, 2011. — 202 с.
3. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О. І. Власова. — К.: ВПЦ «Київський університет», 2005. — 308 с
4. Волков Б.С. Психология юности и молодости: Учебное пособие / Б.С. Волков. — М.: Академический Проект: Триста, 2006. — 256 с
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. — М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. — 478 с.
6. Деревянко С.П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности // Психология в современном информационном пространстве: материалы международной научной конференции / С.П. Деревянко. — Смоленск: СмолГУ, 2007. — Ч. 1. — С. 108-112
7. Зинченко В. П Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. — 632 с.
8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с
9. Люсин Д. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: теория, измерения, исследования / под ред. Д. Люсин, Д. Ушакова. Москва, 2004 с 24-29.

СИМУЛИК АНТОНІНА

студентка 4 курсу, денне відділення
спеціальність: «Соціальна робота»
науковий керівник: старший викладач
Джуган Руслана Іванівна

СОЦІАЛЬНИЙ ПАТРОНАЖ ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

У статті розглядається одна із форм соціальної роботи з людьми похилого віку – соціальний патронаж. Розкрито теоретичний зміст та особливості соціального патронажу. Визначені основні етапи здійснення соціального патронажу людей похилого віку закладами соціального обслуговування. Окреслено основні послуги які відповідно до потреб клієнта надає територіальний центр.

Ключові слова: людина похилого віку, соціальний захист, соціальне обслуговування, патронаж, соціальний патронаж, соціальне обслуговування вдома.

SOCIAL PATRONAGE AS A FORM OF SOCIAL PROTECTION OF ELDERLY PEOPLE

This article discusses a form of social work with older people – based care. Reveals the theoretical content and features based care. The main stages of the implementation of social patronage elderly social care institutions. The basic services that meet the needs of the client provides the Regional Center.

Key words: elderly people, social protection, social services, welfare, social welfare, social services at home.

Актуальність дослідження. Головною особливістю та характерною ознакою ХХІ століття є демографічна ситуація, яка докорінно змінила вікову структуру населення більшості країн світу, зокрема України. Триває процес старіння населення, тобто все більшу частку у його структурі займають люди похилого віку. Цей процес впливає на все життя суспільства - економіку, політику, соціальну сферу і охорону здоров'я. Зростання кількості нового прошарку суспільства ведуть до постійної потреби в соціальному захисті і підтримці.

Соціальний захист – це комплекс економічних, соціальних і правових гарантій для громадян похилого та старечого віку, що базуються на принципах людинолюбства і милосердя по відношенню до нужденних членів суспільства з боку держави.

Сьогодні однією з найактуальніших проблем соціального захисту громадян похилого віку є їх

соціальне обслуговування [8].

Соціальне обслуговування – це сукупність соціальних послуг, які надаються громадянам похилого та старечого віку в домашніх умовах або спеціалізованих державних і муніципальних установах. Воно включає в себе соціально-побутову допомогу та морально-психологічну підтримку [4, с. 78].

На сьогодні в Україні створено систему законодавства щодо соціального захисту людей старшої вікової групи. Законодавчі акти спрямовані на підтримку громадян похилого віку та повернення їх до самостійного повноцінного життя. До них належить низка законів, зокрема: “Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні”; “Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту”; “Про соціальний захист дітей війни”; “Про жертви нацистських переслідувань”; “Про загальнообов’язкове державне пен-

сійне страхування”; “Про реабілітацію інвалідів в Україні”.

Відповідно до Закону України “ Про соціальні послуги ” особам похилого віку держава гарантує право на отримання соціальних послуг. Соціальну допомогу громадянам похилого віку, які частково або повністю втратили здатність до самообслуговування, за їх бажанням може бути надано або у відповідній соціальній установі, де вони перебувають тимчасово чи постійно, або безпосередньо за місцем проживання (територіальні центри, центри медико-соціальної реабілітації, центри соціального захисту населення, кризові центри) [9, с. 173–176].

Зараз в Україні функціонують 319 будинків інтернатів, 24 геріатричних пансіонатів, 744 територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг), а також 9 спеціальних житлових будинків для ветеранів війни та праці з комплексом служб соціально-побутового призначення та цілодобовим медичним доглядом [5].

Особливістю соціальної роботи з людьми похилого віку займається велика когорта науковців, серед яких можна назвати: Е. І. Холостову, В. М. Шахрая, Л. Т. Тюпто, І. Д. Звереву, А. І. Капську, та ін. Дослідниками, які розкривають сутність соціального патронажу, є: Л. С. Алексєєва, Н. Ф. Басов, Т. О. Голубенко, Л. В. Мардахасєв, І. І. Осипова, А. М. Панов.

Багатогранність наукових досліджень із зазначеної теми дає можливість цілісно поглянути на проблему старіння індивіда та забезпечити їм належний рівень соціального обслуговування, що і визначає актуальність даної роботи.

Мета статті – теоретично обґрунтувати процес здійснення соціального патронажу людей похилого віку в умовах територіального центру соціального обслуговування.

Зміна соціального статусу людини в старості, викликана насамперед припиненням або обмеженням трудової діяльності, трансформацією ціннісних орієнтирів, самого способу життя та спілкування, а також виникненням різних утруднень як у соціально-побутовій, так і в психологічній адаптації до нових умов, диктує необхідність вироблення і реалізації специфічних підходів, технологій, форм і методів соціальної роботи з літніми людьми [7, с. 53–54].

Соціальною технологією такого рівня є соціальний патронаж, як діяльність із надання адресної підтримки й різноманітних соціальних послуг, що надаються на тривалій основі клієнтам, які потрапили у складну життєву ситуацію, які об'єктивно не володіють здатністю, або втратили можливість, самостійно її перебороти.

Патронаж наразі займає одне з основних місць у соціальному обслуговуванні людей похилого віку та інвалідів, які перебувають в домашніх умовах, позбавлені допомоги своїх близьких і нездатні до пересування та самообслуговування. Патронаж – це індивідуальна діяльність фахівця, завдяки якій клієнт, над яким встановлюється патронат, отримує від служби конкретну допомогу і підтримку, покликання мобілізувати та підвищувати його адаптаційні можливості [1, с. 19].

Отже, під соціальним патронажем ми розуміємо одну із форм роботи соціального працівника, яка проявляється в наданні адресної соціальної допомоги вдома з адаптивно-реабілітаційними цілями, яка дозволяє налагоджувати й підтримувати тривалі зв'язки з клієнтом, своєчасно виявляти проблемні ситуації, надавати термінову (економічну, соціально-побутову, лікувально-профілактичну, соціально-педагогічну, психологічну, правову та ін.) допомогу.

Виступаючи одним з аспектів соціального патронажу, соціальний патронаж людей похилого віку, змістом якого є створення умов для задоволення потреб до самостійного життя, вбирає в себе ознаки інших аспектів патронажу – соціально-економічного, правового, медичного, психологічного, що дозволяє говорити про комплексність соціальної допомоги [1, с. 9–10].

Соціальний патронаж як технологія соціальної роботи передбачає відвідування людей похилого віку на дому з метою проведення діагностичної, контролюючої, адаптаційно-реабілітаційної роботи, що дозволяє встановити і підтримувати тривалі зв'язки з клієнтом, вчасно виявляти її проблемні питання та оперативно надавати допомогу.

Соціальне обслуговування вдома – це один з основних видів соціальної роботи з літніми людьми. Його основна мета – максимально продовжити перебування громадян похилого віку у звичному для них середовищі проживання, підтримати їх особистість і соціальний статус, захистити їх законні права та законні інтереси [2, с. 57].

Відділення соціальної допомоги вдома є структурним підрозділом територіального центру соціального обслуговування, призначене для надання соціально-побутової, медичної, психологічної й інших видів допомоги самотнім громадянам похилого віку. Відділення соціальної допомоги вдома надає такі соціальні послуги:

- 1) приготування (допомога в приготуванні) їжі вдома, годування, доставка гарячих обідів;
- 2) придбання та доставка товарів з магазину або базару, доставка книг, газет, журналів, медикаментів за кошти громадян, які обслуговуються;
- 3) виклик лікаря, надання допомоги в проведенні періодичних медичних оглядів і госпіталізації, відвідування хворих у закладах охорони здоров'я, організація консультацій лікарів та інших спеціалістів;
- 4) допомога в прибиранні приміщення, дотриманні особистої гігієни;
- 5) оформлення документів на отримання субсидій на оплату житлово-комунальних послуг та інших видів соціальної допомоги, внесення платежів;
- 6) читання преси;
- 7) допомога в обробітку присадибних ділянок;
- 8) оформлення документів на санаторно-курортне лікування, влаштування до будинку-інтернату чи стаціонарного відділення територіального центру, геріатричного будинку-інтернату, пансіонату для ветеранів війни і праці, психоневрологічного інтернату, будинку для ветеранів, інших соціальних закладів;
- 9) сприяння у забезпеченні необхідними технічними та іншими засобами реабілітації;
- 10) створення умов для посильної праці, організації трудової терапії вдома; [6, с. 110–112].

Патронажну роботу зазвичай виконує не один фахівець, а команда (3-5 фахівців), ролі в якій розподіляються залежно від професійних схильностей, пристрастей і переваг, а також досвіду та компетентності кожного її члена. Один соціальний робітник обслуговує від 10 до 14 осіб.

Процес здійснення патронажної роботи складається з кількох етапів:

- I етап. Надходження інформації.
- II етап. Первинне обстеження та визначення ступеня потреб у соціальних послугах.
- III етап. Комплексне обстеження.
- IV етап. Планування заходів по догляді.
- V етап. Виконання плану заходів.

VI етап. Контроль виконання заходів по догляді [7, с. 178].

У суспільстві існує частка населення, яка потребує допомоги держави у вигляді створення та функціонування територіальних центрів соціального обслуговування будинків для людей похилого віку, й особливої уваги заслуговує обслуговування пенсіонерів вдома. Адже саме заклади такого типу стають вкрай необхідними у складний період життя, коли настає фізична неспроможність або інвалідність.

Висновки. Здійснення соціального патронажу людей похилого віку закладами соціального обслуговування – це досить розгалужена та складна система, яка спрямовує свою діяльність на те, щоб життя людини похилого віку було гідним, забезпеченим і приносило задоволення.

Патронаж в соціальній роботі з людьми похилого віку відіграє досить велике значення. Патронаж як одна зі стадій і складових соціального обслуговування людей похилого віку виражається в наданні конкретної допомоги (соціальної, педагогічної, психологічної, юридичної, медичної, економічної, посередницької).

Перспективною теми подальших досліджень є вдосконалення системи соціального патронажу людей похилого віку. Я вважаю, що робота команди, яка здійснює соціальний патронаж людей похилого віку, має направляти свою діяльність на те, щоб клієнти були не об'єктом соціально-психологічного, соціально-педагогічного впливу, а активними учасниками свого життя, здатними не “доживати свій вік, а жити повноцінним життям”.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Л. С. и др. Адресный социальный патронаж семьи и де тей : науч.-метод. пособие / Л. С. Алексеева, В. Ю. Меновщиков, Н. Г. Осухова ; Государственный НИИ семьи и воспитания и др. – М. : Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000. – 159 с.
2. Антонова В. Н. Социальная работа с различными категориями населения : учебное пособие / В. Н. Антонова. – Якутск : Якутский гос. ун-т им. М. К. Аммосова, 2001. – 60 с.
3. Голубенко Т. О. Основи патронажної роботи з людьми похилого віку : методичний посібник / Т. О. Голубенко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 174 с.
4. Колініченко Т. І. Соціальне обслуговування як одна із форм соціальної роботи з людьми похилого віку / Т. І. Колініченко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2009. – № 1. – С. 77–83.
5. Мацкевич Ю. Р. Підготовка соціальних педагогів до роботи з людьми похилого віку : автореф. канд. пед. н. : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Ю. Р. Мацкевич ; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2003. – 20 с.
6. Соціальна робота з різними категоріями клієнтів : науково-навч. метод. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів та спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи / С. Я. Харченко, М. С. Кратінов, Л. І. Воховський та ін. – Луганськ : “Альма-матер”, 2003. – 198 с.
7. Социальное обслуживание пожилых людей и инвалидов на селе: инновационные формы и методы / отв. ред. И. Н. Бондаренко, А. Н. Дашкина. – М., 2008. – 209 с.
8. Яцемирская Р. С. Социальная геронтология / Р. С. Яцемирская, И. Г. Беленькая. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 224 с.
9. Король В. М. Вибір технологій роботи з людьми похилого віку в сучасних умовах / В. М. Король // Інноваційні підходи до застосування технологій у соціально-педагогічній роботі [Електронний ресурс]: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 15–16 лютого 2009 р., м. Черкаси / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 240 с. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/n144/N144p084-089.pdf

СТРИЖАК ХРИСТИНА

студентка 2 курсу, денного відділення

спеціальності «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

Балецька Людмила Миколаївна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ

У статті подано результати теоретичного аналізу феномену тривожності. Визначено поняття: тривожність, підлітковий вік та специфічні особливості тривожності як особистісної властивості в цьому періоді. Розглянуто особливості впливу тривожності на статусне положення в класі. Проаналізовано наукові здобутки вітчизняних та закордонних вчених з даної проблематики.

Ключові слова: тривожність, підлітковий вік, статус, особистість, спілкування.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE ANXIETY OF ADOLESCENTS

The article presents the results of theoretical analysis of the phenomenon of anxiety. The concept is defined: anxiety, adolescent age and specific features of anxiety as a personal property in this period. The peculiarities of anxiety influence on the status position in the class are considered. The scientific achievements of domestic and foreign scientists on this problem are analyzed.

Key words: anxiety, adolescence, status, personality, communication.

Актуальність теми. Проблема тривожності займає уми вчених на протязі століть. Сьогодні не є

виключенням, адже сучасний світ подає все більше викликів людству. Від самого народження дитина

сприймає вплив навколишнього світу і у відповідності до багатьох факторів під час вікових криз формується її особистість.

Одним з переломних періодів становлення особистості є підлітковий вік. Це період створення власного Я, усвідомлення себе як особистості і як члена суспільства. Тому феномен тривожності у підлітковому віці є як ніколи актуальним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

На даний час вивченню тривоги присвячено чимало робіт (Долгова В.И., Капитанець Е.Г., Прихожан А.М., Микляєва А.В., Румянцева П.В.).

Психологічні теорії тривожності демонструють багатогранність її проявів. Тривожність аналізується у доробках Ф.Б. Астапова (функціональний підхід до вивчення тривожності), Ф.Б. Березіна (адаптаційні механізми тривожності), А.М. Прихожан (проблема діагностики причин тривожності, корекція тривожності, види і «маски» тривожності), Ю.Л. Ханіна (міжособистісна і внутрішньо групова тривога в умовах спільної діяльності).

Дослідженню тривожності та її впливу на самооцінку присвячено роботи Л.В. Бороздіна та Є.А. Залучонової (зміна рівня самооцінки при збільшенні показників тривожності), Ф.Д. Зімбардо (проблема формування самооцінки), Є.Т. Соколової (співвідношення самооцінки й образу «Я»).

Ми знаходимо продовження цих доробок у новітніх наукових розвідках. Серед останніх слід виділити: аналіз явища аутомортальної тривожності (Т. Гаврилова), танатичної тривожності у період дорослішання (В. Кучерявець), проблеми співвідношення захисних механізмів особистості та тривожності (В. Нестеренко), психологічної допомоги дітям з тривожними станами (Я. Омельченко, З. Кісарчук).

В даний час існують дослідження (В.М.Астапов), що показують, що тривога, зароджуючись у дитини вже в 7-місячному віці, при несприятливому збігу обставин в старшому дошкільному віці трансформується в особистісну тривожність.

Іншою важливою проблемою для підлітка є взаємодія в суспільстві і конкретній групі. Але все ж таки необхідної кількості фахових досліджень проблеми взаємодії цих психологічних феноменів не вистачає, тому тема дослідження потребує більш детального аналізу та вивчення.

Визначення соціального статусу дозволить більш повно охарактеризувати міжособистісне відношення. Ці відносини також впливають на формування особистості. На даному моменті цим питанням займаються багато авторів, але до сих пір він повністю не вирішено.

Тому в нашому дослідженні ми знайшли актуальним дослідити тривожність і соціальний статус у взаємозв'язку.

Мета статті. Проаналізувати стан розробки проблеми феномену тривожності в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Модернізація в системі освіти, постійно змушує дітей адаптуватися до нових умов навчання, а так як не всі школи здатні організувати повний і кваліфікований психолого-педагогічний супровід освітнього процесу в повному обсязі діти можуть адаптуватися і випадати з загальноосвітнього процесу, а внаслідок цього стають більш тривожними.

Тривожність – психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози значущій рівновазі особистості [2, с. 138-139].

Підлітковий вік (від 10 до 16 років) надзвичайно важливий період у становленні особистості. Головне надбання даного періоду – формування стійкого уявлення про себе або самооцінки, яка пов'язана з почуттям самоповаги, впевненістю в собі, прагнення вдосконалити своє «я».

Тому вони бояться не тільки психічного, але і фізичного каліцтва, що іноді виражається в нав'язливих думках про власну потворною фігурі, некрасивих і звертають на себе уваги рисах обличчя. Пізніше розвиток викликає тривожність, вона фокусується на фізичних проблемах підлітка.

Соціально-психологічний клімат в родині, також може формувати неадекватну самооцінку і неможливість нормально спілкуватися з однолітками. Потреба бути собою вимагає бути прийнятим серед інших і обертається страхом бути відкинутим, ізгоєм. Для підлітка це нестерпно. З чого і проявляється агресивна поведінка.

Завданням всіх, є допомогти пристосуватися школяреві до нового середовища, направляти їх активність на формування адекватної самооцінки. Що допоможе йому нормально розвиватися і функціонувати в даному суспільстві [6, с. 332].

Тривожність як риса і як властивості проявляється на різних етапах життєвого шляху.

У підлітків розвивається тривожність, це зв'язано, насамперед, з диспропорціями в розвитку, з передчасним розвитком і його затримкою.

Прояви тривожності в дітей, зокрема підлітків, можуть бути соматичними й поведінковими. Соматичні прояви стосуються змін у внутрішніх органах, системах організму дитини: прискорене серцебиття, нерівне дихання, тремтіння кінцівок, скутість рухів, може підвищуватися тиск, виникати розлади шлунка тощо.

На поведінковому рівні прояви підвищеної тривожності ще більш різноманітні й непередбачувані. Вони можуть коливатися від повної апатії і безініціативності до демонстративної жорстокості.

Наступною причиною можна виділити сексуальний розвиток підлітків. У цьому процесі вирішальну роль грає ЦНС, місце інтеграції нервових і психічних феноменів

Прояв тривожності може протікати в 2 варіантах: це страх – гнів і страх – страждання, які по-різному проявляються, але однаково дезадаптують особистість.

Економічні умови можуть стати причиною для тривожності: тому що підліток постійно відчуває себе залежним, несамоостійним. Молоді люди довго залежать від батьків у фінансовому відношенні, із-за великої тривалості шкільного навчання. Неуспішність у школі може бути причиною конфліктів.

Тривога, як феномен емоційного життя людини, займає розуми дослідників вже протягом століття. Починаючи з робіт З. Фрейда (1927), поняття «тривога» міцно займає одне з лідируючих місць в списку психологічних публікацій. Величезна кількість робіт з даної теми призводить до деякої неясності в термінології. Нерідко дослідники одним і тим же терміном позначають різні стани або аналогічні стану називають різними термінами.

Наше розуміння формування підліткової тривожності близько до поглядів на тривожність К.Хорні. Хоча К.Хорні не вживає терміну «соціальна» і «самооцінювальна» тривожність, але говорить саме про це [3, с. 432].

Підлітковий вік – це перехідна ланка розвитку людини. Орієнтовно 12-15 (11-17) років, і у дітей у цей час виникають нові особливості, та інша психологія. З підлітками вже можна говорити, як з дорос-

лими, звертаючись до їх розуму, але при цьому доводиться кілька разів повторювати одне і те ж, як у спілкуванні з дітьми.

Згідно К.Хорні (1993) підвищення рівня тривожності відбувається внаслідок тиску соціокультурного середовища, так званої «тиранії боргу». Соціокультурне середовище нав'язує індивіду необхідність відповідати існуючим стандартам: завжди бути успішним, мати престижну роботу, незвичайного партнера і т.д.

Але так як виконати всі ці умови складно, людина неминує невротизується, входячи в ще більший конфлікт з ворожими йому умовами соціокультурного середовища. Таким чином, тривожна реакція закріплюється і стає домінуючою в соціальній взаємодії.

Відомий німецький психіатр і невропатолог Курт Гольдштейн вважає, що тривога – результат попадання людини в «катастрофічні умови», з якими він не може впоратися. Людина відчуває, що його життя, або рівноцінне життя – під загрозою, і шляхи до порятунку він не бачить.

Тривога з'являється тоді, коли руйнується зв'язок людини з навколишнім світом, коли людина не може самореалізуватися. Хотілося б відзначити, що деякі ситуації, найчастіше ті, де відбувається загроза самооцінці особистості, здатні викликати підвищення рівня тривожності у будь-якого індивіда, незалежно від вихідного рівня емоційної напруги (особистісної тривожності).

Стан тривожності – це наслідок підліткової кризи, що протікає по-різному й дезорганізує особистість підлітка, впливає на всі сторони його життя. Ці кризи можуть стати причиною тривожності. [5, с.186].

Образом дорослими почуття власної гідності підлітка, сприймається ними дуже відчутно. Через незнання дорослими періодизації вікового розвитку, особистість підлітка буде розвиватися аномально, тобто «криза підліткового віку» буде протікати з ускладненнями. Для кризи ідентичності характерне переживання підлітком почуття неповноцінності, депресивний стан і сексуальні наміри.

Кризу ідентичності, на думку Х. Решмидта, можна розглядати як реакцію на втрату статусу дитини, на невідповідність біологічних можливостей соціальним, на невпевненість у своїй компетенції, у своєму статусі, на різкі біологічні зміни, що відбуваються в організмі підлітка.

Задоволення потреби в оцінці, повазі породжують у індивіду почуття впевненості в собі, почуття власної значущості, сили, адекватності, почуття, що він корисний і необхідний в цьому світі. Незадоволена потреба, навпаки, викликає у нього почуття приниженості, слабкості, безпорадності, які, в свою чергу, служать ґрунтом для зневіри, запускають компенсаторні і невротичні механізми [5, с. 576].

Багато дослідників (К. Роджерс, 1994, Мясіщев В.Н., 1960, Бернс Р., 1986, Кон І.С., 1989) в основі тривожності вбачають наявність конфлікту самооцінкового характеру, розбіжність між «Я-реальним» і «Я - ідеальним ». Оцінки привносяться в уявлення індивіда про себе самого не тільки як результат досвіду зіткнення із середовищем, але також можуть бути запозичені у інших людей і сприйняті так, немов індивід виробив їх сам. [8, с. 607].

Отже, одним з аспектів активації тривожності в підлітковому віці є уявлення про своє можливе невідповідність образу «Я-бажане» (точніше сказати «Я-належне»). Джерелом образу «Я-бажане» служать домінуючі соціальні стандарти. Тривожність проявляється в підвищеному прагненні відповідати соці-

альному ідеалу, підвищенні значущості символів успіху, невміння бачити і створювати альтернативні соціальні та індивідуальні цінності

Одна з головних тенденцій перехідного віку – це переорієнтація зі спілкування з батьками, вчителями і старшими на ровесників, більш-менш рівних за статусом. Цей перехід відбувається по-різному і може відіграватися і будь-яких ситуаціях. Колектив в якому перебуває підліток, а саме навчальний для нього є всім, і грає дуже важливу роль у формуванні його особистісних характеристик.

Мати певний статус у колективі що перебуває підліток це певна перемога для нього і спосіб показати світу що він особистість. Якщо ця потреба реалізується то це сприятиме гармонійному психологічному розвитку підлітка. А якщо навпаки то психологічних проблем не уникнути.

По-перше, спілкування з однолітками дуже важливий специфічний канал інформації; по ньому підлітки довідуються багато необхідних речей, яких по тим чи іншим причинам їм не повідомляють дорослі.

Наприклад, що переважну більшість інформації з питань статі підліток одержує від однолітків, тому їхня відсутність може затримати його психосексуальний розвиток чи додати йому нездоровий характер.

По-друге, це специфічний вид міжособистісних відносин. Групова гра й інші види спільної діяльності виробляють необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні й у той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси із суспільними. Поза суспільством однолітків, де взаємини будуються принципово на рівних і статус треба заслжити і вміти підтримувати, дитина не може виробити необхідних дорослому комунікативних якостей. Змагальний характер групових взаємин, якого немає у відносинах з батьками, також слугує важливою життєвою школою.

По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Свідомість групової приналежності, солідарності, товариській взаємодопомозі не тільки полегшує підлітку автономізацію від дорослих, але і дає йому надзвичайно важливе почуття емоційного благополуччя і стійкості. Чи зумів він заслжити повагу і любов рідних, товаришів, має для самоповаги підлітка вирішальне значення

Причинами їх виникнення може бути самоізоляція в колективі школярів. Часто такі підлітки замкнуті, ні з ким не товаришують, вступають у конфлікти з товаришами і дорослими [7, с. 505].

Відомий психолог О. Запорожець зазначав, що соціальне середовище є не просто зовнішньою умовою, а справжнім джерелом розвитку дитини, оскільки в ній утримуються всі ті матеріальні й духовні цінності, якими окремий індивід повинен оволодіти у процесі свого розвитку [1, с. 302].

Спілкування з ровесниками є надзвичайно важливим інформаційним каналом для них. Тут вони дізнаються про все на світі, і про такі речі з якими не мають змогу обговорити з батьками чи іншими дорослими. Відсутність цього каналу сприятиме відсутності нормального психофізіологічного розвитку чи надати нездоровий характер.

Висновок. В результаті теоретичного аналізу феномену тривожності та її особливостей в підлітковому віці, ми з'ясували що дана проблематика потребує подальшого дослідження.

Адже сучасний світ створює для людства все більше й більше викликів, як наслідок формується тривожність, та виявляються все нові і нові аспекти цієї проблеми. А саме в підлітковому віці важливо попередити ті неповоротні наслідки, як можливі при

відкладенні цієї теми в «у довгий ящик».

Тому проаналізовано також основні причини тривожності саме в підлітковому віці, виявлено зв'язок тривожності і соціального статусу підлітків в

групі однолітків. І це ще раз показує нам важливість розробки психологічного супроводу в школах, сучасних школах, які сьогодні формуються в нашій країні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 68 с.
2. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / [В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.]; под ред. А.В. Петровского. – [2-е изд.], испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
3. Изард К. Эмоции человека: [Пер. с англ.] / К. Изард, под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 89 с.
4. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 576 с.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
6. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.
7. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
8. Якобсон П.М. Подростковый возраст / П.М. Якобсон. – СПб.: Питер, 2000. – 96 с.

ТЕТЕРЯ АНДРІЙ

студент 2 курсу, денне відділення

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

Смук Оксана Тарасівна

СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена проблемі дослідження смисложиттєвих орієнтацій, їх впливу на професійний розвиток особистості. У роботі аналізуються наукові дослідження з даної проблематики, розглядається юнацький вік як сензитивний період для формування даного феномена.

Ключові слова: смисложиттєві орієнтації, ціннісні орієнтації, юнацький вік.

MEANINGFUL LIFE ORIENTATIONS AND THEIR INFLUENCE ON THE PROFESSIONAL FORMATION OF PERSONALITY

The article is devoted to the problem of studying the meaningful life orientation, their influence on the professional development of the personality. The paper analyzes scientific research on this subject, considers youth age as a sensitive period for the formation of this phenomenon.

Key words: meaningful life orientations, value orientations, youth age.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення Української держави економічна криза зумовлює кризу соціальну, яка проявляється на рівні конкретного індивіда. Проблема соціально-політичної нестабільності, відсутності єдиної державної ідеології та системи цінностей призводить до трансформацій особистісного розвитку молоді, і в першу

чергу - уявлень юнаків про себе, соціальні умови життя, своє місце в соціумі та смисл власного існування. Руйнування радянської ідеології, стрімкі соціально-економічні зміни в Україні зумовили значне зниження соціальної обумовленості смислових структур свідомості індивідуума й розширення можливостей молоді визначати індивідуальні, вільні від впливу соціальних стереотипів життєві плани, стратегію й тактику власного життя. Однак у роботах дослідників [1]; [4]; [10]; [13] підкреслюється думка про те, що в юнацькому віці особистісне зростання індивіда ще не завершено. А це, в свою чергу, ускладнює формування смисложиттєвих орієнтацій. За таких умов високої актуальності та соціальної значущості набуває проблема дослідження смисложиттєвих орієнтацій особистості як важливої передумови особистісно-духовного зростання молоді, формування у юнаків відповідальності за процес і резуль-

тати власного життя.

Метою виступає здійснення теоретичного аналізу проблеми дослідження впливу смисложиттєвих орієнтацій на професійний розвиток.

У статті проаналізовано теоретичні підходи вчених до даної проблеми у контексті більш широкого поняття - смислу життя особистості. Висвітлено погляди українських і зарубіжних вчених на зміст, структуру, чинники смисложиттєвих орієнтацій. Виявлено, що у роботах психологів значна увага приділяється вивченню даного феномена в сензитивному періоді - юнацькому віці. Проаналізовано дослідження проблеми взаємозв'язку смисложиттєвих орієнтацій юнаків з іншими феноменами особистісного розвитку. Розглянуто дослідження смисложиттєвих орієнтацій як детермінанти професійного зростання юнаків. При написанні статті враховано результати емпіричного дослідження впливу смисложиттєвих орієнтацій на професійний розвиток юнаків.

Аналіз досліджень та публікацій. У роботах українських і зарубіжних психологів проблема смисложиттєвих орієнтацій часто досліджується в контексті більш широкого феномена - смислу життя в психологічній науці не є новою. А.Адлер підкреслює значущість пошуку індивідом сенсу життя як важли-

вого чинника особистісного розвитку [2]. В.Франкл також досліджує сенс як провідну детермінанту особистісного розвитку і всього життєвого шляху особистості [12]. Як зазначають В.Франкл і К.В.Карпинський, відсутність в індивіда сенсу власного життя призводить до стійких переживань внутрішньої спустошеності, фрустрації й втрати бажання жити в цілому [12]; [7]. У роботах авторів представлені різні визначення поняття “сенс життя”. У дослідженнях В.Е.Чудновського та А.Г.Асмолова підкреслюється ціннісний аспект сенсу життя індивіда. Так, згідно з В.Е.Чудновським, “Сенс життя - це певна ідея, яка містить в собі мету життя людини і стала для нього цінністю надзвичайно високого порядку [13]. А.Г.Асмолов також зазначає, що “Якщо ж особистісний сенс усвідомлюється, то він може стати цінністю особистості” [3]. Згідно з Д.О.Леонтьєвим, в основі сенсу життя лежать життєві мотиви. На думку вченого, якщо “... провідний мотив/мета підвищується до дійсно людського, такі життєві мотиви, здатні створити внутрішню психологічну виправданість його існування, яка складає сенс життя” [9, с. 52]. У роботах С.Л.Рубінштейна особистісне зростання розглядається як становлення системи стосунків індивідуума з іншими людьми. Тому автор підкреслює соціальну спрямованість і альтруїстичність сенсу життя: “Сенс людського життя - бути джерелом світла і тепла для інших людей” [11, с. 187]. Інші погляди на зміст сенсу життя представлені в роботах В.Франкла. Автор підкреслює, що неможливо визначити єдиний правильний сенс життя для всіх людей. Однак в основі сенсу життя психічно здорової людини, що самоактуалізується, лежать такі цінності, які можуть розділити багато людей (добро, краса, істина та ін.) [12]. Б.С.Братусь також підкреслює роль соціальних факторів сенсу життя людини і в якості смислоутворюючої характеристики людини автор називає її соціально вироблений “... спосіб ставлення до іншої людини.” [4, с. 5]. На противагу абсолютизації соціального аспекту сенсу життя людини в радянській психології, у роботах К.О.Абульханової-Славської підкреслюється висока значущість індивідуального аспекту даного феномена. Згідно з автором, індивідуальний аспект сенсу “стратегії життя” індивіда є важливим аспектом його “буття для себе”, а не “буття для інших”, результатом становлення людської індивідуальності, самості. Автор підкреслює, що особистість часто має протистояти соціальному тиску й соціальним стереотипам і будувати власний сенс життя й життєві плани, а не засвоювати соціальні стереотипи “успішної людини” шляхом ідентифікації. Низький рівень індивідуальності, висока конформність особистості можуть призвести до підміни власного “сенсу життя” “життєвими смислами”, в основі яких лежать соціальні стереотипи. Це призводить до життєвих розчарувань і втрати сенсу життя: “Структура особистості поступово перебудовується. Її активність деформується, її воля й ініціативи зникають, індивідуальність стирається” [1, с. 21]. Як зазначає Д.О.Леонтьєв, складність і соціальна значущість проблеми сенсу життя зумовлюють той факт, що в сучасній літературі все рідше використовується узагальнений термін “сенс життя” і все частіше - смислові або смисложиттєві структури свідомості [9]. До таких структур автори відносять смисложиттєві стратегії, смисложиттєві цінності, смисложиттєві установки й смисложиттєву концепцію. Однак найбільш поширеним є термін “смисложиттєві орієнтації” [5]; [6]. Здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що у визначеннях сенсу життя і смисложиттє-

вих орієнтацій людини багато спільного: обидва феномени автори розглядають як джерело особистісного зростання індивідуума, діалектично споріднені з процесами і явищами ціннісно-смислової сфери людини та детерміновані специфікою стосунків індивідуума з оточуючим світом.

У роботах сучасних українських та зарубіжних дослідників підкреслюється думка про те, що смисложиттєві орієнтації є динамічним компонентом смислової сфери особистості, який інтегрує когнітивну, емоційну та поведінкову складові смисложиттєвих конструктів [5]. Так, згідно з Н.Л.Биковою, смисложиттєві орієнтації - це “... вищі структуроутворюючі підсистеми динамічної смислової системи особистості, які репрезентують структуру як якісно, так і кількісно, визначають змістовний початок смислової компоненти диспозиційної структури особистості” [5, с. 47]. До основних характеристик смисложиттєвих орієнтацій особистості автор відносить граничність, трансситуативність, трансцендентність, різну міру усвідомленості [5]. Важливим аспектом дослідження проблеми смисложиттєвих орієнтацій особистості є виявлення основних детермінант даного феномена. Дослідники [5] розглядають смисложиттєві орієнтації у контексті вчення С.Л.Рубінштейна про особистість як систему стосунків індивідуума з оточуючим світом [11] і підкреслюють соціальну обумовленість

генезису даного феномена. Так, згідно з Н.Л.Биковою, “багатомірність, мінливість життєвих стосунків зумовлює виникнення відповідних смислових утворень...” [5, с. 28]. У роботах деяких сучасних авторів представлена інтеграція зазначених підходів. Зокрема О.В.Соколова підкреслює детермінованість смисложиттєвих орієнтацій індивідуума соціальною ситуацією його розвитку. Однак, з іншого боку, автор зазначає, що смисложиттєві орієнтації зумовлюють специфіку активності індивідуума у різних сферах його життя - професійній, особистісній, міжособистісній та ін. При цьому саме смисложиттєві орієнтації є джерелом активного, творчого ставлення людини до життя. Складність феномена смисложиттєвих орієнтацій особистості, а також наявність різних підходів вчених до його вивчення зумовлюють необхідність дослідження структури даного феномена. Різні складові системи смисложиттєвих орієнтацій особистості досліджуються в роботах Д.О.Леонтьєва [9], В.Е.Чудновського [13] та ін. Види смисложиттєвих орієнтацій автори розглядають одночасно і як рівні даного феномена. Тому в роботах дослідників представлено саме ієрархії, а не системи смисложиттєвих орієнтацій особистості. Так, Д.О.Леонтьєв виділяє два рівні смислових орієнтацій:

- загальні смислові орієнтації (потреби, особистісні цінності, світогляд, сенс життя, самоставлення) визначають генеральні лінії становлення смислових конструктів особистості й смислової сфери психіки людини в цілому. Механізмом формування загальних смислових орієнтацій, згідно з автором, є рефлексія;

- власне смисловий рівень смислових орієнтацій особистості. Цьому рівню відповідають більш динамічні смислові конструкти, які є базисом становлення загальних смислових орієнтацій в умовах взаємодії індивідуума з оточуючим світом [9].

В.Е.Чудновський також підкреслює наявність у смисловій сфері особистості нерівнозначних, “більших” і “менших” смислових утворень. Залежно від специфіки становлення смисложиттєвих орієнтацій індивідуума та взаємозв'язків між ними може відбуватися становлення різних типів смислової сфери

психіки й, відповідно, формування різних структур смислу життя:

- конгломерат, мало структурований конгломерат життєвих смислів, які можуть бути і узгодженими між собою, і протирічати один одному й зумовлювати виникнення внутрішньоособистісних конфліктів;

- моноліт, структура, в якій домінує один життєвий смисл й, відповідно, одна смисложиттєва орієнтація, яка призводить до гальмування інших.

Автор підкреслює, що така структура смисложиттєвих орієнтацій часто призводить до гальмування особистісного зростання індивідуума. Аналогічний тип становлення смислової сфери психіки індивідуума описує і В.Франкл. Автор зазначає, що становлення смислу життя індивідуума в одному модусі людської життєдіяльності (професійній, сімейній чи інших сферах) мало сприяє гармонійному особистісному зростанню індивідуума [12];

- авторитарна ієрархія передбачає наявність багатокомпонентної структури смисложиттєвих орієнтацій, однак домінує тільки один смисловий конструкт;

- розірвана смислова структура характеризується наявністю різних смислових орієнтацій, однак взаємозв'язки між ними сформовані недостатньо, як наслідок, - смисложиттєві орієнтації індивідуума не інтегровані в цілісну систему і не можуть виступати в якості інтегруючої детермінанти особистісного розвитку;

- номінальна структура характеризується становленням декількох провідних смисложиттєвих орієнтацій, які не лише не узгоджені, але й протирічять головному життєвому смислу.

Така структура смисложиттєвих орієнтацій виникає в періоди вікових криз, коли різні структурні компоненти смисложиттєвих орієнтацій не узгоджені.

Як зазначає В.І. Осьодло, така структура смисложиттєвих орієнтацій часто є показником порушення психічного розвитку індивідуума [10];

- ієрархія гармонійної взаємодії смисложиттєвих орієнтацій характеризується наявністю головного й другорядних компонентів досліджуваного феномена.

Становлення цих компонентів відбувається в нерозривній єдності, зміст і взаємозв'язки між різними смисложиттєвими орієнтаціями не протирічять один одному, що зумовлює їх інтеграцію в цілісну систему.

Проблемі передумов становлення смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці присвячені спеціальні дослідження К.А.Жаткіної та Т.І.Пашукової. На думку К.А.Жаткіної, юнацький вік є сензитивним періодом для становлення в індивідуума власних поглядів і ставлення до світу, прагнення й можливостей самостійно приймати рішення, відповідати за їх результати, формування й кристалізації ієрархії цінностей. Становлення й інтеграція цих феноменів, згідно з автором, є необхідною передумовою смисложиттєвих орієнтацій юнаків [6]. Цінності як провідна детермінанта смисложиттєвих орієнтацій особистості в юнацькому віці розглядаються і в роботах Т.І.Пашукової. Автор підкреслює, що в основі ціннісних орієнтацій юнаків лежить усвідомлення й переживання індивідуумом власної цінності, цінності оточуючого світу, значущості інших людей та формування світогляду. Важливим аспектом дослідження проблеми смисложиттєвих орієнтацій є вивчення механізмів даного феномена, які зумовлюють особливості його генезису. У роботах В.Франкла [12], В.Е.Чудновського [13] та ін. як основний механізм

смисложиттєвих структур особистості, зокрема смисложиттєвих орієнтацій, розглядається рефлексія. Як зазначають автори, сензитивним для становлення рефлексії є саме юнацький вік. Висока значущість рефлексії як провідного механізму становлення смислу життя індивідуума підкреслюється в дослідженнях В.Е.Чудновського. Автор розглядає проблему смислу життя у контексті тези В.Франкла про те, що немає єдиного смислу життя індивідуума, даний феномен завжди є “полівершинним” і проявляється в основних сферах діяльності індивідуума. Відповідно В.Е.Чудновський підкреслює значущість становлення як “вищого рівня рефлексії”, так і рефлексії особистості щодо окремих фаз і аспектів власного життя. На думку автора, різні прояви рефлексії відображають складну динамічну систему вже існуючих смисложиттєвих конструктів особистості і сприяють формуванню нових [13]. Тому, смисложиттєві орієнтації, як важливе новоутворення юнацького віку, стають необхідною умовою життєвого й професійного самовизначення юнаків. У роботах сучасних українських і російських авторів все більша увага приділяється дослідженню проблеми взаємозв'язку смисложиттєвих орієнтацій та професійної самореалізації юнаків. У дослідженнях К.В.Карпинського [7], В.Франкла [12], В.Е.Чудновського [13] та ін. підкреслюється думка про те, що втрата індивідуумом генерального смислу життя призводить і до розчарування в окремих модусах людського існування, і, як наслідок, - до втрати бажання жити в цілому. Отже, можна констатувати, що становлення смисложиттєвих орієнтацій у цілому є необхідною передумовою визначення індивідуумом смислу в різних аспектах власного життя, зокрема - в професійному, а отже, і формування потреби в професійному зростанні й самореалізації.

Отже, у професійному аспекті смисложиттєвої сфери психіки юнаків відбувається підміна “смислу життя” “життєвим смислом” за К.О.Абульхановою-Славською [1]. О.І.Мешко підкреслює, що становлення гармонійної системи смисложиттєвих конструктів психіки індивідуума можливе тільки в тому випадку, коли професійні смисли займають високий ранг в ієрархії смисложиттєвих орієнтацій індивідуума. Оскільки навчально- професійна діяльність є одним із провідних модусів життєдіяльності юнаків, то низька значущість професійних смислів часто призводить до того, що юнаки не можуть наповнити професію смислом, що призводить до стійких переживань рутини власного життя, незадоволеності ним і, як наслідок, - до гальмування особистісно- професійного зростання індивідуума в цілому.

Висновки. Здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що проблема смислу життя в психологічній науці не є новою. Об'єктивна складність і висока значущість даного феномена зумовлюють той факт, що в дослідженнях сучасних українських і зарубіжних психологів переважно вивчається не узагальнений смисл життя, а різні смисложиттєві конструкти (смисложиттєві концепції, стратегії, життєві плани та ін.). Однак

найбільша увага дослідників приділяється вивченню динамічного інтегрального феномена

смислової сфери психіки індивідуума - смисложиттєвих орієнтацій. У роботах вчених аналізуються різні аспекти даного феномена - чинники, структури, рівні й ієрархічні моделі, взаємозв'язки смисложиттєвих орієнтацій з іншими важливими феноменами особистісного розвитку (мотиви, цілі, цінності, особистісно- професійне зростання та ін.), особливості смисложиттєвих орієнтацій в сензитивному періоді, юнацькому віці, та ін.

Проведені в раках наукової роботи дослідження вказують на взаємозв'язок особистісних та цінніс-

них орієнтацій особистості на подальший розвиток індивіда у професійній сфері.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 1991. - 463 с.
2. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. - К.: Port-Royal, 1997. - 288 с.
3. Асмолов А.Г. О предмете психологии личности / А.Г.Асмолов // Вопросы психологии. - 1983. - №3. - С. 118-167.
4. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С.Братусь // Вопросы психологии. - 1997. - № 5. - С. 3-19.
5. Быкова Н.Л. Специфика смысложизненных ориентаций различных групп учащейся молодежи в ситуации субъективации жизненных целей: дисс. канд. психол. наук: 19.00.05. / Наталья Львовна Быкова. - Самара, 2005. - 205 с.
6. Жаткина К.А. Проявление смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте / К.А.Жаткина // Молодёжь и наука: Сборник материалов VI Всероссийской нацнотехнической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. - Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. - С. 95-98.
7. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности / К.В. Карпинский. - Гродно: ГрГУ, 2002. - 167 с.
8. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. - М.: Мысль, 1984. - 252 с.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1999. - 487 с.
10. Осьодло В.І. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на професійне становлення офіцера / В.І. Осьодло // Вісник НАОУ. - 2009. - № 5(13). - С.127-137.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2003. - 512 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйсмана. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
13. Чудновский В. Э. Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена / В.Э.Чудновский // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III-V симпозиумов / ПИ РАО; Под ред. В. Э. Чудновского. - М., 2001. - С. 156-164.

ТОМИШИНЕЦЬ ДІАНА

студентка 2 курсу магістратури, денне відділення спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

Синишина Вікторія Михайлівна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті аналізуються попередні наукові дослідження з даної проблематики, подається визначення та структура емоційного інтелекту, визначаються його функції та особливості розвитку, розглядаються моделі емоційного інтелекту особистості та психодіагностичні методи дослідження цього феномену.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, емоційна компетентність.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A SCIENTIFIC PROBLEM

The article analyses preliminary scientific researches on the given problem, determination and structure of emotional intellect, its functions and peculiarities of development, examined models of emotional intellect of personality and psychodiagnostic methods of research this phenomenon.

Keywords: emotions, emotional intelligence, emotional competence.

Постановка проблеми. Людина має складну психічну організацію, де задіяні перша та друга сигнальні системи. Тобто, не лише сприймання та відчуття зовнішніх та внутрішніх подразників, але і аналіз цих сигналів. Ми можемо сприймати та реагувати на власні емоції та емоції інших людей, а також розуміти та контролювати їх.

Особистість, яка здатна розуміти свої емоційні процеси, управляти своїми емоційними станами, значно легше розв'язує складні життєві ситуації, внутрішньо особистісні та міжособистісні конфлікти, ефективніше спілкується з собою та іншими людьми. Така людина має високий рівень розвитку емоційного інтелекту. Проте володіють вищеописаними здібностями далеко не всі. Існує потреба в подальшому дослідженні структури емоційного інтелекту, методів його розвитку, що відкриє можливість оптимізації взаємин через більш глибоке усвідомлення емо-

ційних процесів і станів, що виникають між людьми в процесі міжособистісної та внутрішньо особистісної взаємодії.

Розвиток емоційного інтелекту кожного громадянина може розглядатись як значимий фактор підвищення психологічної культури суспільства в цілому. На сьогоднішній день зрозуміло, що це особливо необхідно на макрорівні – взаємодії держав.

Метою статті є розширення розуміння змісту та структури емоційного інтелекту, його функцій, особливостей розвитку та впливу на особистість, що ґрунтується на основі аналізу відповідної вітчизняної та зарубіжної літератури.

Аналіз досліджень та публікацій. Вперше термін «емоційний інтелект» застосували психологи Дж. Майер і П. Саловей в 90-х роках ХХ століття. В своїх працях вони почали вивчення цього феномену та дійшли висновку, що емоційний інтелект - це

сукупність когнітивних здібностей до визначення, розуміння та управління емоціями. Поява цього поняття сприяла зростанню кількості наукових досліджень, спрямованих на його вивчення.

Пізніше дослідженням емоційного інтелекту займалися інші зарубіжні науковці, такі як: Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Карузо та багато ін. Г. Гарднер в своїй праці обґрунтував думку про множинність форм прояву інтелекту (вербальний, просторовий, кінестетичний, логіко-математичний, музичний, внутрішньоособистісний та міжособистісний) [10, с. 188]. Це стало поштовхом для подальшого дослідження структури емоційного інтелекту іншими вченими. Також Г. Гарднер писав, що внутрішньоособистісний інтелект - це процес самопізнання щодо розуміння власних емоцій і почуттів з метою управління своєю поведінкою, тоді як міжособистісний інтелект - це здатність розуміти інших людей та максимально ефективно з ними взаємодіяти.

Е. Торндайк та Р. Стернберг [8] називали емоційний інтелект соціальним інтелектом, тому що він пов'язаний з комунікуванням та стосунками з іншими. І це зрозуміло, оскільки взаємодія з іншими людьми відбувається щоденно, проте вони не врахували внутрішнього мовлення людини, що відбувається щохвилинно і впливає як на емоційну сферу так і на поведінку загалом.

На сьогоднішній день проблема емоційного інтелекту досліджується в працях наступних вчених: І.М. Андрєвої, О.І. Власової, С.П. Дерев'янка, Г.Г. Гарскової, Д.В. Люсіна, Е.Л. Носенко та ін. Аналіз наукової літератури доводить, що у психологічній науці використовується низка термінів, пов'язаних з емоційним інтелектом, зокрема: «емоційна розумність» (Е.Л. Носенко), «емоційне самоусвідомлення» (О.І. Власова) [3, с. 98], «емоційна компетентність» (К. Саарні), «емоційне мислення» (О.К. Тихомиров), «емоційна грамотність» (К. Стайнер), «емоційна обдарованість» та ін.

Насамперед проаналізуємо поняття «емоційний інтелект». Російський дослідник Д.В. Люсін запропонував трактувати емоційний інтелект як «здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними» [6]. Д.В. Люсін стверджує, що емоційний інтелект краще трактувати саме як когнітивну здібність, і не включати до його складу особистісні якості, які можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, але не є структурними компонентами EQ. Багато авторів, зокрема І.М. Андрєєва, Дж. Майер, П. Саловей, розглядають емоційний інтелект як «сукупність ментальних здібностей». На нашу думку, емоційний інтелект - це інтегративна особистісна властивість, що спрямована на розуміння та керування власних емоцій та розуміння та керування емоціями інших людей.

У 1995 році в США була опублікована книга Д. Гоулмана «Emotional Intelligence», де вчений висловив думку про те, що загальний інтелект тільки на 20% зумовлює успіх в житті людини, тоді як 80% залишається на інші фактори, які зумовлюють успіх. Серед них особливе місце посідає емоційний інтелект, який, оскільки він сприяє особистісному зростанню, ефективності професійної діяльності, покращенню комунікативної взаємодії, сімейних стосунків та кар'єри людини.

Проблеми співвідношення інтелектуального й емоційного розглядали у своїх роботах Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, В.М. Мясіщев, О.К. Тихомиров та ін. Л.С. Виготський виділяв серед найважливіших питань психології проблему єдності афекту та інтелекту [2]. Єдність цих феноменів, на думку Л.С.Виготського, виявля-

ється, по-перше у їх взаємозв'язку і взаємовпливі на всіх етапах психічного розвитку; по-друге, в тому, що цей зв'язок динамічний, причому кожній стадії розвитку мислення відповідає своя стадія розвитку афекту. Схожою була позиція С.Л. Рубінштейна. Вчений вважав, що «саме мислення як реальний психічний процес є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція - єдністю емоційного й інтелектуального» [1].

О.К. Тихомиров вважав, що з мисленням пов'язані всі емоційні процеси. Результати його досліджень доводять як сам факт емоційної регуляції мисленнєвої діяльності, так і те, що емоції є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності. Здивування, сумнів, радість успіху стимулюють пошук, пробуджують бажання доводити роботу до кінця [9]. Це ще раз доводить, що емоційна сфера може впливати на мисленнєву, і навпаки, взаємопідсилюючи одна одну.

Також є кілька позицій щодо структури емоційного інтелекту. Згідно з концепцією Г. Гарднера [10, с. 76], у структурі EQ є внутрішньоособистісний (спрямований на власні емоції) та міжособистісний (спрямований на емоції інших людей) компоненти. До першого компоненту відносяться: самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень. Другий компонент включає емпатію, толерантність, комунікабельність, конгруентність, діалогічність. Проте не варто забувати, що розуміння структури емоційного інтелекту в різних дослідників має різну форму. Так, наприклад, Дж. Майер та П. Саловей виділили чотири компоненти емоційного інтелекту [4]:

1) ідентифікація емоцій - здатність помічати наявність емоцій, ідентифікувати їх, адекватно виражати та розрізняти справжні переживання та їх імітацію;

2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення та інтелектуальної діяльності, спрямування уваги на важливі події, уміння стимулювати переживання, що сприяють вирішенню завдань;

3) розуміння емоцій - здатність розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками і поведінкою; можливість усвідомити цінність емоцій; причини виникнення емоційних переживань;

4) управління емоціями - здатність до їх контролю, зниження прояву та інтенсивності негативних емоцій, уміння стимулювати прояв позитивних емоційних переживань.

Кожний виділений компонент вміщує в себе когнітивні здібності, спрямовані не тільки на розуміння власної емоційної сфери, але й на розуміння емоцій інших людей.

За теорією американського психолога Р. Бар-Она, емоційний інтелект визначається як сукупність найрізноманітніших здібностей, які забезпечують можливість успішно діяти в будь-яких ситуаціях. Вчений виділив 5 субкомпонентів, які характеризують структуру емоційного інтелекту:

1. саморозуміння (усвідомлення власних емоцій, впевненість у собі, самоповага, самоактуалізація);

2. комунікативний потенціал (емпатія, соціальна відповідальність);

3. власне адаптаційні здібності (вміння вирішувати проблеми, долати труднощі, емоційна лабільність);

4. антистресовий потенціал (стійкість до стресів, самоконтроль);

5. загальний настрій (оптимістичність).

З написаного вище можна зробити висновок, що

структурні компоненти емоційного інтелекту співвідносяться з певною групою здібностей – когнітивних, емоційних, особистісних, соціальних. Розвиваючи певну з цих складових відбувається загальний розвиток емоційного інтелекту.

В Україні вивчення емоційного інтелекту пов'язане зв'язку з дослідженнями І.Ф. Аршави, О.І. Власової, С.П. Дерев'янка [5], Н.В. Ковриги, Е.Л. Носенко та ін. Цікавий теоретико-методологічний підхід до вивчення емоційного інтелекту розроблено Е.Л. Носенко [7]. Емоційний інтелект розглядається у контексті єдності зовнішнього і внутрішнього щодо детермінації психічного.

На думку Е.Л. Носенко, емоційний інтелект – це аспект виявлення внутрішнього світу особистості, що відображає міру адекватності ставлення людини до світу, до інших та до себе як суб'єкта життєдіяльності. Йому притаманні внутрішні (диспозиційні) та зовнішні (ті, що виявляються в ознаках перебігу емоційного процесу) компоненти, котрі зумовлюють стресозахисну та адаптивну функції цієї інтегральної особистісної властивості [7, с. 95].

Як показав аналіз наукових джерел, у сучасній психології виділено такі функції емоційного інтелекту: стресозахисну та адаптивну (І.Ф. Аршава, С.П. Дерев'янка, Н.В. Коврига, Е.Л. Носенко) [7], рефлексивну та регулятивну (С.П. Дерев'янка) [5].

Емоційний інтелект розглядається як один із провідних чинників забезпечення успішності життєдіяльності людини. Хоча проблема емоційного інтелекту і має практичну значущість, однак сьогодні, на думку багатьох дослідників, все ще залишається проблематичним визначення рівня розвитку емоційного інтелекту на основі кількісних показників, вимірювання коефіцієнту EQ.

Серед психодіагностичних методик і тестів зарубіжних авторів найбільш відомими є такі:

1. Методики, які спрямовані на вивчення окремих характеристик особистості, що входять до складу емоційного інтелекту. До них належить багатофакторна шкала емоційного інтелекту MEIS, яка була розроблена у 1999 році Дж. Майером, П. Саловейм і Д. Карузо.

2. Методики, які базуються на самоаналізі і самооцінці досліджуваних. Наприклад, анкета EQ-і для визначення коефіцієнта емоційності Р. Бар-Она. Вона визначає п'ять основних компонентів емоційного інтелекту: внутрішньо особистісний (самоповага), міжособистісний (співчуття, відповідальність),

приспосовання (здатність адаптувати свої емоції до нових умов), управління стресом (толерантність до стресу) і загальне самопочуття, настрої (рівень оптимізму).

3. Методики «мультиоцінок», у яких передбачається проведення опитування не тільки досліджуваного, але й «експертів», тобто людей, які йому знайомі (батьків, друзів, колег). Одним із них є тест Еі-360, розроблений у 2000 році Дж.П. Паулі-Фрай.

До методик, які розробили вітчизняні вчені належить опитувальник ЕмІн Д.В. Люсіна [6] та методика М.О. Манойлової. Однак підходи до визначення коефіцієнта EQ поки що не отримали належної розробки і проблема психологічної діагностики емоційного інтелекту залишається не розв'язаною.

Низка вчених (Дж. Майер, П. Саловей) вважають, що підвищити рівень емоційного інтелекту неможливо, оскільки це відносно стійка властивість людини, ми вважаємо це твердження хибним. На нашу думку, емоційний інтелект можна і потрібно розвивати. Д. Гоулман пише про те, що емоційний інтелект можна розвивати у будь-якому віці, починаючи з дитинства, та вдосконалювати у дорослому віці.

Необхідно впроваджувати у сферу освіти технології цілеспрямованого формування емоційної компетентності усіх учасників педагогічного процесу. Це пов'язано з тим, що сучасна школа націлена переважно на розвиток академічних здібностей учнів, на інтелектуальну сферу особистості (формування знань, умінь і навичок), тоді як емоційному розвитку школярів не приділяється належна увага, хоча, як відомо, одним із елементів змісту освіти є формування емоційно-ціннісного ставлення людини до себе, до інших людей, до навколишньої дійсності.

Висновки. Проаналізувавши наявний теоретичний матеріал щодо проблематики емоційного інтелекту ми з'ясували, що ця тема потребує подальшого різнобічного дослідження. З впевненістю можна сказати, що емоційного інтелекту можна і потрібно розвивати. Адже наслідки емоційної неосвіченості виявляються сьогодні у значному збільшенні міжособистісних конфліктів, зростанні випадків депресії, жорстокості, насильства. Вчені наголошують, що емоційний інтелект є фактором забезпечення успішного особистісного та професійного зростання особистості, більше того розвиток емоційного інтелекту може розглядатися як фактор підвищення психологічної культури суспільства в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С.78-86.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь : собр. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т.2. – С.5.
3. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О.І. Власова. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2005. – 308 с.
4. Гарскова Г.Г. Введение понятия "эмоциональный интеллект" в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Тезисы науч.-практ. конф. "Ананьевские чтения". – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1999. – С. 26.
5. Дерев'янка С.П. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах / С.П.Дерев'янка // Соціальна психологія. – 2008. – № 1. – С.96-104.
6. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.
7. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
8. Стернберг, Р. Дж. За межами IQ. Тріархична теорія інтелекту / Р. Дж. Стернберг. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://developpsy.ru/DOC/Beyond_IQ.pdf
9. Тихомиров О.К. Эмоции в структуре мыслительной деятельности / О.К. Тихомиров // Психология мышления. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С.87-106.
10. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice / H. Gardner. – New York : Basic Books, 1993. – 304 p.

ТУРЯНИЦЯ НІНА

студентка 3 курсу

спеціальність «Соціальна робота»

науковий керівник: кандидат соціологічних наук, доцент

Борщ Костянтин Костянтинович

СТАН ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДИТИНИ В УКРАЇНІ

Проблема забезпечення прав дитини є однією з найгостріших в сучасній Україні. Метою цієї роботи є виявлення ключових особливостей та результатів імплементації в Україні Конвенції про права дитини та аналіз нормативно-правової бази, що описує та диктує умови забезпечення прав дитини в Україні, які є найбільш актуальними на даному етапі розвитку української держави.

Ключові слова: права дитини, ювенальна юстиція, забезпечення прав

THE STATUS OF PROVIDING THE RIGHTS OF THE CHILD IN UKRAINE

The problem of ensuring the rights of the child is one of the most acute in modern Ukraine. The purpose of this work is to identify the key features and results of the implementation of the Convention on the Rights of the Child in Ukraine and the analysis of the regulatory framework that describes and dictates the conditions for ensuring the rights of the child in Ukraine, which are most relevant at this stage of development of the Ukrainian state.

Key words: child rights, juvenile justice, provision of rights

Постановка проблеми. Права дитини завжди були і будуть важливі та актуальні не лише у сімейному колі, але й на суспільному рівні. Кожна дитина народжується з правами. У світі понад 2 мільярди дітей, майже 8 мільйонів з них - це маленькі українці, ось чому саме українське суспільство має зосередити свою увагу на повноцінному захисті та реалізації прав дитини. Саме від забезпечення прав дитини в подальшому формуються обов'язки, якість їх дотримання та розвиток держави в цілому. Адже все починається з однієї людини, яка завжди переживає стадію дитини і саме цей період в майбутньому формує її особистість, суспільну корисність та значущість для держави. У світовій практиці напрацьовано чимало механізмів захисту прав. Вони узагальнені у Конвенції про права дитини, схваленій 20 листопада 1989 р. Генеральною Асамблеєю ООН і ратифікованій Україною 27 лютого 1991 р. Основні положення Конвенції знайшли відображення у Законі України «Про охорону дитинства» від 7 березня 2001 р., який визначає охорону дитинства як стратегічний загальнонаціональний пріоритет і встановлює основні засади державної політики у цій сфері, які передбачають реалізацію прав життя дитини, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток. Актуальним питанням є визначення ефективності впровадження Конвенції про права дитини в Україні та всієї нормативно-правової бази щодо захисту прав дітей, характеристики процесів, чинників та наслідків імплементації міжнародних механізмів захисту прав дітей в українському суспільстві та у правовому просторі. Ця проблема потребує ретельного вивчення, осмислення ситуації, яка склалася у державі щодо захисту прав дітей та пошуку шляхів для забезпечення цих прав.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні в Україні діє розгалужена система нормативно-правових актів, які безпосередньо закріплюють юридичний механізм забезпечення, охорони та захисту прав дитини в Україні. Окремим питанням захисту прав дитини присвячені роботи таких українських авторів, як Марія Сніжко, Н. А. Кондратюк, та І. К. Тюльченко, Джеральдіна Морріссон, О. П. Петрашук, Н. І. Карпачова, Ю. О. Павленко. Питання, пов'язані з теоретичною розробкою прав дитини, досліджували закордонні й вітчизняні науковці.

Так, В. Абрамов приділив увагу проблемі тео-

ретичного обґрунтування правового статусу дітей. О. Шульц, вивчаючи процес становлення сучасної доктрини прав дитини у конституційному праві, відзначила, що особливу увагу в конституційному законодавстві деяких країн приділено функціонуванню соціально-економічних і правових інститутів захисту прав та законних інтересів дітей: створення розгалуженої системи соціального забезпечення, гарантування судового захисту прав і свобод (в деяких країнах через існування ювенальної юстиції), функціонування інституту дитячого омбудсмена або ж виконання цих функцій національними омбудсменами, наявність розвинених інститутів громадянського суспільства, які здійснюють контроль за додержанням прав дітей. Дослідження механізмів правового та соціального захисту прав дитини також містяться у роботах Ю. Бузова, О. Вінгловської, Л. Волинець, І. Городецької, Ю. Деркаченко, О. Старовойтова, Ж. Петрович, Н. Плахотнюк, Р. Рахімова, Т. Титової, які зробили значний внесок у дослідженнях теоретико-правових аспектів процесу становлення, розвитку та функціонування прав дитини. Зокрема, О. Вінгловська вивчала питання імплементації міжнародних стандартів прав дитини у національне законодавство України.

Постановка завдання. Метою цієї роботи є виявлення ключових особливостей та результатів імплементації в Україні Конвенції про права дитини та аналіз нормативно-правової бази, що описує та диктує умови забезпечення прав дитини в Україні, які є найбільш актуальними на даному етапі розвитку української держави.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема захисту прав дитини існує в кожній країні світу незалежно від ступеня її соціально-економічного розвитку, державного ладу, географічного становища, народних традицій і звичаїв та інших чинників, здатних впливати на становище людей, які є мешканцями цієї країни. Не ставлячи собі за мету вироблення конкретних пропозицій щодо зміни або доповнення відповідних правових норм у окремих законодавчих актах, у цій статті вважаємо за доцільне зупинитися на деяких загальних засадах прав дитини в Україні, а також у тих моментах, які необхідно враховувати при здійсненні правотворчої діяльності у цій сфері.

Одним з основних і найвагоміших документів,

які захищають права дитина є **Конвенції ООН про права дитини**, яка є міжнародним документом про права дитини, а також враховує різні вірування, цінності і традиції та широку гаму соціально-економічних і політичних реалій.

У документі є повний перелік прав дитини:

- ✓ має право на життя, громадянство;
- ✓ може вільно висловлювати свої думки;
- ✓ має право на гідний рівень життя і користування медициною;
- ✓ має право на особисте життя, збереження честі і репутації;
- ✓ має право на освіту;
- ✓ може дотримуватися власних поглядів і релігійний переконань.

Конвенція — це не стільки перелік прав дитини, скільки всеосяжний список зобов'язань, що Україна готова визнати у відношенні дитини. Ці зобов'язання можуть бути прямими, наприклад надання можливості для утворення чи забезпечення належного відправлення правосуддя у відношенні до неповнолітніх, або непрямыми, даючи можливість батькам, іншим членам родини чи опікунам відігравати свої основні ролі і виконувати обов'язки вихователів і захисників. У деяких випадках було вирішено корисним згрупувати всю гаму прав, охоплених Конвенцією, у три категорії:

1. забезпечення;
2. захист;
3. участь.

Діти мають право на *забезпечення* в самих широких межах, починаючи з імені і громадянства і закінчуючи медико-санітарною допомогою. Вони мають право на *захист* від визначених дій, наприклад катувань, експлуатації, довільного позбавлення волі і необґрунтованого позбавлення сімейної турботи. Діти також мають право на *участь* у рішеннях, що стосуються їх життя, і на *участь* у житті громади.

Об'єднавши всі ці права в одному тексті, Конвенція переслідує три основні цілі:

✓ Підтвердити у відношенні дітей права, що вже надані людям взагалі в рамках інших договорів. Деякі з цих прав, наприклад захист від катувань, цілком очевидно, стосуються також і дітей. Інші, наприклад право вираження думки, свобода зборів, свобода віросповідання і право на соціальне забезпечення, привели до гарячих дискусій під час підготовки документа у відношенні того, чи можуть і чи належні діти мати також права і якщо так, те в яких випадках. Було дуже важливо знову підтвердити, що вони повинні мати такі права, так само як і той факт, що діти теж люди.

✓ Зміцнити деякі основні права людини, для того щоб врахувати особливі потреби й уразливість дітей. Очевидним прикладом є умови праці, що повинні бути більш легкими для дітей і молоді, чим для дорослих. Іншим прикладом є умови, при яких дітей можна позбавляти волі.

✓ Установити норми в тих областях, що особливо актуальні для дітей. Конвенція торкає дуже специфічних питань, що стосуються дітей, наприклад процедури усиновлення/удочеріння, доступ до початкового утворення, захист від зловживань і відсутності турботи в родині, а також стягнення аліментів.

Головна ідея цього акта «Добро – дітям», яких людство повинно забезпечити всім найкращим. Основні з них говорять про те, що дитині, незалежно від кольору шкіри, мови, статі, віри, законом повинен бути забезпечений соціальний захист, надані умови та можливості, що дозволили б йому розвиватися фізично, розумово, морально, духовно. У соці-

альному відношенні складені умови для здорового і нормального життя в умовах свободи й гідності. Дитина повинна бути першою серед тих, хто одержує захист і допомогу, а також повинна бути захищеною від усіх форм недбалого ставлення до неї, не говорячи вже про жорстокість та експлуатацію.

Наступним документом, який має найвищу силу захисту прав дитини і на конституційному рівні закріплює їх є **Конституція України**, зокрема, проголошує рівність прав дітей (статті 24, 52), охорону дитинства (ст. 51), заборону насильства над дитиною та її експлуатацію (ст. 52), право на життя (ст. 27), захист та допомогу держави дитині, позбавленій сімейного оточення (ст. 52), право на освіту (ст. 53).

Основні положення Конвенції знайшли відображення у Законі України «**Про охорону дитинства**» від 7 березня 2001 р., який визначає охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет і з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток, встановлює основні засади державної політики у цій сфері.

Одним з вагомих кроків для забезпечення прав дітей стало прийняття Верховною Радою України Закону України від 24 січня 1995 року «**Про органи і служби у справах спеціальні установи для дітей**». Означений закон визначав перелік державних органів та установ, які опікуються правами дітей, їх повноваження і функції. За станом на цей час відповідно до положень цього закону до кола органів і служб у справах дітей та спеціальних установ для дітей належать:

- ✓ спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади у справах сім'ї, дітей та молоді, уповноважений орган влади Автономної Республіки Крим у справах сім'ї, дітей та молоді, служби у справах дітей обласних, Київської та Севастопольської міських, районних державних адміністрацій, виконавчих органів міських і районних у містах рад;
- ✓ кримінальна поліція у справах дітей органів внутрішніх справ;
- ✓ приймальники-розподільники для дітей органів внутрішніх справ;
- ✓ школи соціальної реабілітації та професійні училища соціальної реабілітації органів освіти;
- ✓ центри медико-соціальної реабілітації дітей закладів охорони здоров'я;
- ✓ притулки для дітей;
- ✓ центри соціально-психологічної реабілітації дітей;
- ✓ соціально-реабілітаційні центри (дитячі місечка).

В Україні права дитини визначає і захищає Сімейний Кодекс, який виокремлює такі права дитини:

- ✓ на життя і виховання в сім'ї;
- ✓ захист своїх інтересів;
- ✓ ім'я, прізвище, по батькові;
- ✓ права власника;
- ✓ на висловлення своєї думки.

Висновки. Україна сформувала досить розгалужену нормативно-правову базу для здійснення державної політики захисту дітей з урахуванням основних положень Конвенції про права дитини.

Як тільки Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини, то діти стали однією з найзахищеніших верств населення. Наша держава приділяє значну увагу не лише забезпеченні первинних потреб, а й повному функціонуванню вторинних, а саме: належній повазі, дає змогу виокремитися з-поміж інших, здобути всі рівні освіти, розвивати та вдосконалювати свої таланти.

Отже, основними гарантами забезпечення прав

дитини в Україні є такі нормативно-правові документи:

- ✓ Конституція України
- ✓ Конвенція ООН про права дитини
- ✓ Сімейний кодекс України
- ✓ Закон України «Про охорону дитинства»
- ✓ Закон України «Про попередження насильства в сім'ї»

✓ Закон України «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх».

- ✓ Цивільно-процесуальний кодекс України;
- ✓ Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми».

Ознайомившись із законодавчою базою України з прав дитини, ми з'ясували, що держава захищає права дитини та повністю гарантує їх функціонування. Права дитини – це законодавчо закріплена та гарантована можливість дитини реалізовувати особисті потреби та інтереси, зумовлені її віковими особливостями фізичного, інтелектуального, культурного розвитку. Це можливість здійснення незалежного вибору певного рішення, свобода вираження думок, не втручання у сферу особистих переконань тощо. Законний інтерес дитини, відповідно існуючої правової доктрини, логіки правового розвитку та юридичної практики означає інтерес, який охороняється державою та суспільством. Ось чому ще з дитячих років батьки, вихователі у садочку, вчителі у школах ознайомлюють дітей з їх правами, адже легше виховати сильну дитину, ніж змінити чоловіка, -

писав відомий американський письменник Фредерік Дуглас. Саме діти в майбутньому формують або руйнують, змінюють або дають змогу занепасти, активізують або пасивно спостерігають за країною. Забезпечивши всі необхідні права дитини, країна вкладає маленькі інвестиції, ресурси, зусилля у світочів свого суспільства. Саме від забезпечення правильного виховання, від турботи про дитяче здоров'я, від якості освіти залежить як буде сформована особистість. Вельми приємно, що суспільство намагається знайти альтернативні способи виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, адже саме таким дітям необхідна посиленна допомога.

Отже, проаналізувавши закони щодо захисту прав дитини та праці Марія Сніжко, Н. А. Кондрачук, та І. К. Тюльченко можна зробити висновки, що дитина добре захищена українським законодавством у порівнянні з минулими роками. Держава дійсно піклується про всебічний розвиток дитини, це підтверджує нещодавно прийнятий закон про освіту. Одним з позитивних аспектів якого є повернення до 12-річного терміну навчання. Це впевнений крок, який додає ще 1 рік змусити задуматись дитину щодо свого подальшого освітнього розвитку.

Забезпечення прав та всебічний розвиток дитини – це запорука щасливого, міцного та правомірного суспільства, адже саме діти в майбутньому змінюють свою державу, а Україна впевнено йде до цих змін і результати ми вже бачимо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буров Ю. О. Права дитини в Україні / Ю. О. Буров // Правовий статус особи / [за ред. М. Л. Головки]. – К., 1998. – Ч. 2. – С. 16.
2. Сніжко М. Захист прав дітей в Україні з урахуванням міжнародних договорів з питань сімейного права / М. Сніжко // Юридичний журнал. – 2009. – № 3. – С. 83-90.
3. Конвенція ООН про права дитини (Конвенція ратифікована Постановою ВР №789-ХІІ (789-12) від 27 лютого 1991 р.). – Режим доступу : www.zakon.rada.gov.ua.
4. Сімейний Кодекс України від 10 січня 2002 року : із змінами згідно законів України від 15 березня 2006 року № 3539, і від 22 грудня 2006 року № 524. С. : ФОП Соколик Б.В., 2005. – 92с. – ISBN 966-454-036-6.
5. Закон України Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей. – Режим доступу : www.zakon.rada.gov.ua.
6. Трестер Ю. О. Міжнародні механізми захисту прав дітей [Електронний ресурс] / Ю. О. Трестер // Державне управління: удосконалення та розвиток. – 2013. – № 9. – Режим доступу: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=632>.

ЧАВАРГА ІВАН

студент 3 курсу, денне відділення

спеціальність «Філософія»

науковий керівник: кандидат філософських наук, доцент

Левкуліч Василь Васильович

МАРТІН ЛЮТЕР ТА АНТИСЕМІТИЗМ

Анотація: Стаття присвячена ідеологічній позиції Мартіна Лютера стосовно євреїв та їх релігії. В роботі показані погляди реформатора на дану проблему в різні періоди його життя. Пропонується на розгляд пояснення протиріч поглядів основоположника протестантизму через призму ескалації його внутрішнього конфлікту.

MARTIN LUTHER AND ANTISEMITISM

The article is devoted to Luthers ideological position to the Jews and their religion. Reformer's views on this problem in different periods of his life are shown in this article For explaining Luthers mixed views the escalation of his inner conflict is demonstrated.

До Другої Світової війни, при вивченні Реформації, питання про ставлення М. Лютера до євреїв майже не порувалося. Для дослідників Реформації, єврейське питання у вченні М. Лютера було другорядним і не вимагало особливої уваги.

Сьогоднішня ж наука, особливо німецька, навпаки, розглядаючи теологію М. Лютера, не оминає цього питання, вважаючи його важливим для розуміння лютеранства.

Треба відзначити, що вивчення ставлення М. Лютера до євреїв (і ширше - протестантизму до іудаїзму), важливе для розуміння не тільки єврейської історії, а й Реформації.

Подібне дослідження може показати історію Європи в Новий час під цікавим кутом.

Однак, важко знайти причинно-наслідкові зв'язки між діяльністю М. Лютера в XVI ст. і гітлерівськими звірствами.

У XVI ст. питання про місце євреїв в християнському суспільстві відображало релігійну боротьбу і характерне для тієї епохи ідеологічне і соціальне напруження. Єврейське питання не було ізольованим фактором, його не слід розглядати як вічну ідею, позбавлену часового виміру. Ставлення до євреїв в XVI в. тісно пов'язане з історією того часу і має пояснюватися на тлі конкретних подій.

На думку Хайко Обермана, євреї є ніби "дзеркалом історії", і ставлення до них допоможе зрозуміти ментальність жителів Європи початку Нового часу.

Хтось сказав, що про Мартіна Лютера написано більше книжок, ніж про будь-яку іншу людину в історії, окрім хіба що його вчителя, Ісуса Христа.

Слова і вчинки М. Лютера посприяли зародженню Реформації — релігійного руху, який називають найважливішою революцією в історії людства. Тож він допоміг змінити релігійну ситуацію в Європі і закінчити там епоху середньовіччя. М. Лютер також заклади основи нормативної письмової німецької мови. Його переклад Біблії залишається найпопулярнішим німецьким перекладом.

Актуальність даної теми зумовлена тим, що погляди М. Лютера на євреїв та їх релігію в різні періоди його життя сильно різняться, тому дане дослідження може бути корисним для подальшого вивчення цього питання.

Метою та завданням нашого дослідження є з'ясування того, чи були погляди М. Лютера насправді антисемітськими.

Мартін Лютер був однією з найвпливовіших постатей своєї епохи.

Ганс-Йоахім Келлер приблизно оцінив, що тільки з 1520 по 1526 роки з під німецьких друкарських машин було випущено понад 6,6 мільйонів примірників брошур, памфлетів та інших текстів, написаних М. Лютером [3, с.181]. Одним словом, його творчість ширилася серед мас.

В одній з таких брошур "Dass Jesus Christus ein geborner Jude sei" 1523 року, М. Лютер стверджує, що євреї є справжніми родичами Христа: "вони - брати по крові та друзі нашого Господа" [4, с.327].

В контексті пізнього середньовіччя, яке прославалося ненавистю до євреїв, подібне висловлювання було сприйняте сучасниками як дуже сміливе.

Період реформації, засвідчив про те, що антисемітизм вийшов з антиіудаїзму, тобто відбувся перехід від ненависті до єврейської релігії, до ненависті біологічної, расизованої, тобто ненависті до євреїв як людей.

Серед християн ширилася думка, що євреї ніколи не приймуть християнство щиро - хіба що вони б зробили це просто для показу, а потім неминуче

навернулися б до іудаїзму і з цим неможливо нічого зробити.

З іншого боку, М. Лютер керується стійким переконанням та прагненням до перетворення окремих євреїв у християн за допомогою твердження, що євреї є братами по крові, а неєвреї є чужими самому Христу.

Але ще в часи М. Лютера люди допускалися критичної інтерпретативної помилки читаючи його тексти, що триває й по сьогодні.

Всі його висловлювання потрібно розглядати лише в контексті тих цілей, які він ставив у своїх роботах.

Для прикладу, в нього можна знайти багато прекрасних слів підтримки жінки як частини священства, і в той самий час висловлювання проти жінок, які наважуються говорити публічно, не в останню чергу про релігію.

Різниця полягає в тому, що в першому випадку, М. Лютер критикує католицьке поняття сакрального священства, а в другому, наголошує на тому, що євангельські жінки та їхні чоловіки повинні навчитися правильній християнській поведінці.

Отже, в його роботі "Dass Jesus Christus ein geborner Jude sei", важливо розрізняти:

1) М. Лютера, який звинувачує євреїв за те, що, хоча вони й визнають історичне існування Ісуса Христа, але, на їх думку, він незаконнорожденний посланник й інструмент диявола, а матір його - Діва Марія блудниця. "Вони не розуміють, що за це вони прокляті Богом. Вони лише збільшують свої муки: до сих пір у них немає своєї держави, вони скитаються по землі, залишаються чужими для всіх" [4, с.118].

2) М. Лютера, який євангелізував євреїв. Для М. Лютера в цьому трактаті Євангелія звільняється від ланцюгів римського ідолопоклонства і є новим початком для євреїв: вони можуть дійсно перетворитися на справжніх християн. Їм це довго не вдавалося через єретичні настрої, які ширила середньовічна церква.

В 1536 році, коли тодішній герцог Саксонії оголосив про вигнання всіх євреїв з його території (це була стандартна практика, в Європі), євреї побачили в М. Лютері могутнього союзника.

Один з відомих реформаторів Страсбурга, Вольфганг Капіто, налагодив зв'язок з

М. Лютером через відомого єврейського лідера Джозела фон Росхайма, щоб попросити його про посередництво з герцогом. Але надії й очікування покладені на М. Лютера були даремними, бо він їм відмовив.

У ці часи переслідування євреїв носило прагматичний характер. Все залежало від того, яку користь отримують християни. В.Капіто не зрозумів, що для М. Лютера, так звана "християнська користь", вилилася в негативну форму.

Ранній М. Лютер доброзичливо ставився до євреїв, бо вважав, що із звільненням християнства з під ярма папи, євреї повернуться до світла Євангелія.

Все своє життя він з відкритим серцем приймав євреїв, що зверталися до християнства, якщо переконувався в їхній щирості.

Але те, що богословський біограф М. Лютера, Хейко Оберман, назвав "Апокаліптичною Темнотою в Полудень", сформувалося до 1530-х років із започаткуванням євангельської реформи.

Відсутність знань християн про основні положення віри, призвели до невдачі місцевих проповідників. Вся Реформація опинилася під загрозою знищення [1,ст.297].

Це вплинуло на його рекомендації щодо того, як боротися з євреями з двох причин.

По-перше, надія, що іудеї перетворяться на християн лише через євангелічні реформи, виявилися марними.

По-друге, пізньосередньовічна міфологія євреїв як "предтечі антихриста" зайняла більш помітне місце в апокаліптичних настроях М. Лютера, бо він порівнював іудеїв з турками.

М. Лютер вважав, що сатана послав євреїв, щоб обманути християн та відвести їх від своєї віри, а "Турки, що наближаються до Відня" — це османи, які керували однією з найпотужніших держав у світі. Вони вважалися екзистенційною загрозою Європі.

Апокаліптична полеміка за життя М. Лютера перемістилася від Папи Римського до євреїв.

Тобто, інтенсивність його сил направлених проти євреїв то слабне то посилюється, але ніколи не зникає.

В період переходу з 1530-х до 40-х риторика М. Лютера проти євреїв досягає свого апогею.

Проте варто зазначити, що ми розглядаємо погляди М. Лютера на те, як потрібно ставитися до євреїв безпосередньо в часи його життя.

М. Лютер марно сподівався, що євреї сприймуть його вчення, крім того, вони загрожували вірі християн.

Єврейський письменник і журналіст Йоран Розенберг каже:

"У повітрі витав християнський антисемітизм, так як євреї були групою, яка відмовлялася визнати Ісуса Христа. Вони претендували на те, щоб здійснювати зв'язок з Богом, але ж цю роль уже взяло на себе християнство. Так що іудаїзм конкурував з християнством. Цей антисемітизм поступово зростав і згодом набув ще більш ненависницької форми, виливаючись у гоніння" [6].

Як стверджує Х. Оберман, фактичні погляди М. Лютера про євреїв — його розуміння євреїв та іудаїзму в світлі християнської теології та суспільства XVI століття — не змінилися.

Але, з розвитком суспільних обставин, змінилися його погляди на те, як правильно обходитися з євреями.

"Я було вирішив не писати про євреїв ні за, ні проти них. Однак мені стало відомо, що ці нещасні і загиблі люди не перестають спокушати нас, християн, спонукаючи приєднатися до своєї громади, — і тоді склав я цю книжечку, щоб пристати до тих, хто виступив проти єврейських замислів, застерігаючи християн від євреїв. Я їй уявити собі не міг, що знайдеться такий християнин, який піддається єврейській спокусі настільки, щоб залучитися до їх общини.

Сатана — ось мирської бог там, де немає Бога, і ніхто не має влади йому протистояти не тільки між слабкими, але і між сильними. Нехай Бог допоможе нам! Амінь" [5, с.1].

У трактаті міститься особливий фрагмент — набір практичних рекомендацій, як подолати ту небезпеку, яку несуть євреї для віруючих християн. Цей уривок здобув широку популярність в контексті різних дискусій про коріння антисемітизму в Німеччині, і тому варто його навести:

- по-перше, спалити (а що не згорить, то засипати землею) всі їх синагоги і школи;

- по-друге, так само зруйнувати і їхні будинки, бо в будинках вони можуть влаштувати те ж саме, що і в синагогах і школах

- по-третє, вилучити релігійну іудейську літературу;

- по-четверте, подібно до того, як римський папа за обман християн втратив право їх вчити, так і

рабинам потрібно заборонити викладати, бо вони на протипагу закону Господа норовливо користуються послухом нещасного народу і просочують його отрутою, прокльонами і богохульством, а всіх книжників і талмудистів посадити до в'язниці;

- по-п'яте, заборонити іудеям вільне переміщення по країні, якщо ж це не буде зроблено законом, то протестанти вправі грабувати їх на дорогах;

- по-шосте, заборонити їм лихварство, вилучити у них всі гроші і коштовності з срібла і золота (тобто залишити їм тільки мідні гроші, розписки і т. д.). Їхні гроші не потрібні християнським громадам, але з цих коштів кожен звернений в лютеранство іудеїв отримає гроші на ведення господарства і прожиття;

- по-сьоме, примусити всіх молодих і сильних їх чоловіків і жінок до важкої фізичної праці.

Нашим правителям, яким підпорядковані євреї, я раджу, щоб вони відносилися до них з суворим милосердям. Якщо ж цей спосіб не допоможе, ми повинні вигнати їх як скажених собак.

Тому я твердо переконаний: якщо ми хочемо залишитися чисті від мерзот євреїв і не бути їхніми співниками, то ми повинні відокремитися від них і вигнати їх з нашої країни.

Це розумна і добра порада, яка піде на користь обох сторонам. Якби я мав владу над євреями, яка є у наших монархів, я постарався б щільно заткнути їм горлянки, які викидають брехню [5, с.259].

М. Лютер звертається напряму до монархів, спонукаючи їх прислухатися до його рекомендацій щодо євреїв. Це відповідає його політичній доктрині: світська влада відповідальна за релігійне життя своїх підданих.

Звернемо увагу і на поєднання світської влади і релігійної віри. У М. Лютера ніде не йдеться про відокремлення релігії від держави. Він проповідує абсолютний конформізм як в духовній, так і в світській сфері. Правителям пропонується ставитися до євреїв з "суворим милосердям". Це означає, карати заради блага, подібно батькам, які карають свою дитину в надії, що заподіє їй страждання навірне її на шлях істинний.

"Суворе милосердя" — це протилежність "м'якому" милосердю, на кшталт того, що

М. Лютер виявляв до євреїв у творі "Dass Jesus Christus ein geborner Jude sei". М'який підхід лише зміцнив їх негативне ставлення до християнства.

"Суворе милосердя" розуміється як дуже суворі покарання для євреїв, але саме на цьому шляху деякі з них, можливо, врятуються від пекельного полум'я.

Ці різкі висловлювання М. Лютера, критикували навіть його прихильники, принаймні за стиль, який він демонструє у своїй роботі. Деякі дослідники шукали пояснення відмінностям між раннім і зрілим М. Лютером за допомогою психоаналізу його особистості — стверджуючи, наприклад, що внаслідок суворого виховання, М. Лютера все життя переслідував страх перед бісами, відьмами, і особливо перед Сатаною. Згодом страх цей загострився і викликав у нього напади пригніченості і тривоги. До того ж він був схильний до нападів неприборканої люті, які посилювалися до старості в міру того, як він слабшав фізично і душевно.

Такі твердження носять занадто загальний характер і тому навряд чи пояснюють протиріччя, які містять твори М. Лютера.

Більш правильно буде поглянути на М. Лютера з історичної точки зору — на тлі його соціального середовища, де нормою була ненависть до євреїв, щонайменше їх неприйняття. У такому суспільстві навіть такий гуманіст, як Еразм Роттердамський, міг стверджувати, що не можна покладатися на євреїв,

навіть якщо вони хрестяться. Е.Роттердамський завжди вимагав свободи думки і слова — і в той же час звеличував Францію, як "недоторкану квітку християнства, так як вона одна не уражена безбожниками, богемськими єретиками, євреями і напівєвреями". Кожного, хто не погоджувався з його поглядами, він без коливань оголошував євреєм.

"Ах, якби церква припинила надавати Біблії (Старому Заповіту) настільки велике значення!" - зауважив він одного разу. За його словами "це — книга тіней, дана нам на час, лише до приходу Месії [Христа]" [2, с. 17].

Те, що не вдалося перетворити іудеїв на християн є символом тріумфу диявола над землею.

Найлегше сказати, що, пов'язуючи євреїв з Сатаною, М. Лютер користується образом, сформованим в народній християнській середньовічній культурі, але насправді все складніше. Сатана згадується в творах М. Лютера і в його проповідях сотні разів. Хейко Оберман називає М. Лютера "людиною, між Богом і Сатаною".

М. Лютер дійсно був переконаний в існуванні Сатани, він бачив його в кожному грішнику.

"Не рідкість і не новина, - зауважує М. Лютер в "Застільних бесідах", - що Сатана нишпорить і крутиться в будинках"; і далі:

У нашому монастирі у Віттенберзі я його чітко чув, коли я тільки починав читати там лекції про Книгу Псалмів, в той час, коли я сидів в їдальні після вечірньої молитви, займався і писав свої нотатки, увійшов Сатана і тричі постукав позаду мене по печі, як той, хто розгрібає вугілля кочергою. Оскільки він продовжував це, я зібрав свої книги і пішов спати. До сих пір шкодую, що не почекав і не побачив, що ще Сатана хотів зробити. Крім того, чув я його одно-

го разу над своєю келією в монастирі, але коли зрозумів, що це Сатана, повернувся на другий бік і знову заснув.

Коли я прокинувся минулої ночі, заявився Сатана і хотів зі мною дискутувати; він спокушав мене і стверджував, що я грішний. Я відповів йому: Скажи мені що-небудь нове, Сатана! Адже я і сам добре знаю, що зробив багато тяжких гріхів, котрі улюблений Син Божий взяв на Себе, так що гріхи, які я зробив, вже не мої, а Христові [2, с.38].

За словами М. Лютера, єдиний спосіб позбутися від Сатани — вірити в Бога і рішуче відкидати безліч спокус, які Сатана ставить перед людиною на її шляху.

М. Лютер застосовує демонологічну термінологію не тільки до євреїв, але і до своїх християнських супротивників — пап і католицького духовенства.

Євреї, на думку М. Лютера, не є особливою "расою" (якщо користуватися поширеним поняттям сучасного антисемітизму), але вони співпрацюють з іншими сатанинськими силами — турками (мусульманами), єретиками і католицьким духовенством, щоб перешкодити поширенню Слова Божого.

Отже, незважаючи на антисемітські випадки М. Лютера, розпочата ним Реформація мала для євреїв позитивне значення. До цього всі європейці були об'єднані однією церквою, а євреї були єдиною великою групою поза її межами. З Реформацією в Європі виникло безліч різних релігійних груп, що сприяло зростанню терпимості, в тому числі до євреїв. Адже наявність безлічі конфесійних груп в підсумку призвело до усвідомлення необхідності плюралізму. Відомо, що виникнення протестантизму створило сприятливі умови для появи демократичних ідей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Heiko A. Oberman, *Luther: Man Between God and the Devil*. New Haven: Yale University Press, 1982. 400p.
2. Heiko A. Oberman, *The Roots of Anti-Semitism in the Age of Renaissance and Reformation*, Philadelphia: Fortress Press, 1984. 153p.
3. Mark U. Edwards, *Printing, Propaganda, and Martin Luther, Jr.* Fortress Press, 2004. 225p.
4. Martin Luther, *Dass Jesus Christus ein geborner Jude sei*. 1523. 336p.
5. Martin Luther, «*Sämmtliche Werke*», Erlangen 1842, Band 32. 420p.
6. Стефан Янссон (Stefan Jansson), *Почему Мартин Лютер был антисемитом?* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://inosmi.ru/history/20170422/239183161.html>

ЧОПИК КАРИНА

студентка 2 курсу, денне відділення
спеціальність «Соціальна робота»
науковий керівник: старший викладач
Кацьора Олександр Валентинович

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

У статті визначено основні проблеми внутрішньо переміщених осіб з території проведення АТО та Криму. Виокремлено першочергові проблеми, які мають бути розв'язані для забезпечення життєдіяльності вимушених переселенців. Було запропоновано основні завдання щодо працевлаштування та житла ВПО у регіонах тимчасового перебування. Визначено основні потреби пов'язані із забезпеченням ВПО.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи (ВПО), соціальна підтримка, потреби, конфлікт.

ACTUAL ISSUES OF THE INTERNALLY DISPLACED PERSONS

The article outlines the main problems of internally displaced people from the territory of ATO and Crimea. The priority tasks directed the ensuring of the life activity of forced migrants are singled out. The main tasks of internally displaced persons employment and housing in the regions of their temporary residence are proposed. The basic needs related to the provision of internally displaced persons are determined.

Keywords: Internally Displaced Persons (IDP), social support, needs, conflict.

Актуальність теми. В Україні внаслідок агресії Російської Федерації, анексії Криму та війни на Сході України відбулося найбільше внутрішнє переміщення в Європі з часів Другої Світової війни. Чимало людей покинули свої домівки та переїхали у безпечніші місця України або в інші держави. Поява внутрішньо переміщених осіб (ВПО) – виклик для України та її соціальної політики, фахівців соціальних служб, адже чинна в державі система соціальної підтримки не передбачала роботи з такою групою клієнтів, а самі фахівці численних соціальних служб не були підготовлені до неї, не володіли належним методологічним інструментарієм для роботи.

Тривала антитерористична операція на сході України зумовила виникнення надзвичайно складної ситуації, як політичної, так і соціально-економічної, в Україні, що спричинило занепокоєння щодо соціально-психологічного стану тієї частини населення, якій довелося емігрувати до більш безпечних регіонів. Внаслідок цього проблема теоретичного осмислення і практичного впровадження комплексної соціально-педагогічної допомоги, надання переселенцям та їх сім'ям ряду першочергових соціальних послуг, посідає сильне місце в українському суспільстві.

Анексія Криму та події на Сході України призвели до значного переміщення громадян усередині нашої держави. Так, згідно з офіційними джерелами, станом на початок 2018 р. узято на облік понад 1 млн внутрішньо переміщених осіб. Важко не погодитися, що ця цифра вражає.

Мета: визначити основні проблеми, які виникають в внутрішньо переміщених осіб.

Внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, якв змусили залишити або покинути своє місце проживання в результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру.

Наслідком анексії Криму та збройного конфлікту на Сході України стала окупація близько 8% території країни, на якій проживало понад 6,55 мільйона осіб. Особливо напружено склалася ситуація на час-

тині території Донецької та Луганської областей, де розгорнулися активні бойові дії. До війни на цій території Донбасу проживало понад 3,8 мільйона осіб. Чимало людей вимушені були покинути свої домівки та переїхати у безпечніші місця України. Число цих внутрішньо переміщених осіб (ВПО), починаючи з 2014 року суттєво зросло: якщо у серпні 2014 р. було офіційно зареєстровано 135 тис. ВПО, станом на 06.07.2015 р. Міністерством соціальної політики було обліковано по Україні 1 369 844 осіб, то в серпні 2016 р. президентом України П.Порошенко була озвучена цифра два мільйони 800 тисяч [1].

Конфлікт на сході України триває вже п'ятий рік, продовжуючи загострювати невідкладні гуманітарні потреби, а також довгострокові проблеми постраждалих осіб. Міністерство соціальної політики зареєструвало приблизно 1,5 мільйона внутрішньо переміщених осіб (ВПО), які стикаються з численними труднощами, пов'язаними з працевлаштуванням, отриманням базових послуг, оплатою житла та комунальних послуг. У той же час, за даними регулярного моніторингу МОМ, Агентства ООН з питань міграції, соціальний аспект інтеграції ВПО набуває дедалі більшого значення: наразі 47% вимушених переселенців зазначають необхідною умовою своєї інтеграції в нову громаду перебування у цьому новому місці своїх сім'ї та друзів.

Головними проблемами внутрішньо переміщених осіб в Україні залишаються припинення або відмова у нарахуванні соціальних виплат та незрозумілість процедур перевірки місць проживання переселенців. Теоретично жодних перешкод в отриманні соціальних виплат в інших регіонах не очікувалося, але на практиці деякі сім'ї переселенців стали жертвами пов'язаних з документацією бюрократичних формальностей, що спричиняло затримку виплат — іноді на кілька місяців. Крім того, за даними громадських організацій, які надають правову допомогу внутрішньо переміщеним особам, переселенці найчастіше звертаються з питаннями відновлення документів (паспорт, ПІН, документи про освіту, правовстановлюючих документів на майно), отримання довідки ВПО, звільнення з підприємств на непідконтрольній території і подальшого оформлення документів для працевлаштування, отримання субсидій [2].

Багато ВПО, що прибули з Донецької та Луганської областей, скаржаться на відсутність інформації про те, де, як і які послуги вони можуть отримати. Гостро стоїть питання щодо інформування громадян, які знаходяться в зоні АТО, за умов відсутності доступу до мережі Інтернет, українського телебачення, а подекуди й до електричного струму.

Найбільш складною є для ВПО житлова проблема. Більшість не мають власного помешкання і вимушені його орендувати (66%), значна частина (22%) живе у родичів або у приймаючих сімей, і тільки 1% проживає у власному помешканні. Регіональними штабами спільно з місцевими органами виконавчої влади проводиться пошук приміщень для розміщення громадян, здійснюється їх перевірка на відповідність вимогам щодо тимчасового розміщення людей. Визначено 2 тис. 261 об'єктів різних форм власності, в яких можливе розміщення 26 тис. 488 внутрішньо переміщених осіб. Проте цього недостатньо. Більшість ВПО змушені розв'язувати житлове питання самостійно [3].

Найкращим способом соціального захисту є надання ВПО можливості гідного працевлаштування. Втім, працевлаштування цієї категорії населення через систему центрів зайнятості незначне. Це пояснюється як напруженням на місцевих ринках праці, так і невизначеністю у тривалості перебування ВПО на новому місці. Деякі ВПО присвятили себе волонтерській роботі, допомагаючи іншим переселенцям. У Херсонській області деякі ВПО знайшли сезонну роботу з поденною оплатою праці у сільському господарстві або зайнялися продажем продуктів харчування та сувенірів на пляжі. Робота, яку змогли знайти ВПО, часто не відповідала їхньому попередньому професійному досвіду. Зазвичай вони отримують набагато меншу заробітну плату, ніж у себе вдома. Винятком серед опитаних були експерти в галузі ІТ, які повідомили, що легко знайшли роботу на заході Львівської області. У багатьох регіонах України також наразі спостерігаються високі показники безробіття та існує жорстка конкуренція за робочі місця навіть серед місцевих жителів.

З метою вирішення питання працевлаштування ВПО у регіонах тимчасового перебування доцільно: запровадити механізми тимчасового працевлаштування ВПО, а також їх залучення до оплачуваних громадських робіт; запровадити механізм створення робочих місць з частковою компенсацією витрат (дотацією) роботодавцям на заробітну плату вимушеним переселенцям; в межах державної програми створити тимчасовий державно-приватний фонд кредитування започаткування бізнесу переміщених осіб; зняти паритетність фінансування центрів зайнятості та місцевої влади при організації громадських робіт для цієї категорії громадян.

До розв'язання проблем працевлаштування внутрішньо переміщених осіб в Україні залучаються й міжнародні організації. Зокрема, доволі успішно працює Програма розвитку ООН (ПРООН). Ціллю Програми є надання допомоги країнам, що розвиваються, у справі їхнього національного розвитку. 3 травня 2016 р. ПРООН запустила нову програму, яка заснована на наданні бізнес-грантів для переселенців. Фінансуванням проекту займаються Британія, Польща та Чехія. Передбачувана сума – 1 млн дол. Гранти освоювалися в областях: Донецькій, Дніпропетровській, Запорізькій, Київській, Луганській, Одеській, Полтавській та Харківській. Переселенцям дався шанс організувати власний бізнес, для чого необхідно запропонувати бізнес-план. Причому отримання фінансової допомоги для відкриття справи реально лише в тому випадку, якщо надана ідея

має сенс, тобто, є продуктивною. Чимале позитивне значення такого рішення обумовлене не тільки тим, що переселенці зможуть втілити в життя свою мрію, але й тим, що з'являться нові робочі місця. Крім того, кожна організація оподатковується, а, відповідно, вигоду у перспективі отримує і державна скарбниця [4].

З доступом до медичного обслуговування ситуація неоднозначна. У деяких областях надання медичних послуг ВПО державними закладами охорони здоров'я забезпечується на належному рівні, у той час як в інших областях доступ до медичного обслуговування є проблематичним. Більшість переселенців зазначили, що їм не потрібна була медична допомога і тому вони не знають, чи медичні послуги є доступними. Сподіваючись повернутися додому найближчим часом, ВПО не докладали зусиль, щоб з'ясувати, як працює система. Деякі місцеві лікарі та медсестри пропонують медичні послуги внутрішньо переміщеним особам на волонтерських засадах. Однак ВПО часто потребують фінансової підтримки для придбання необхідних ліків або отримання доступу до спеціалізованих медичних послуг. ВПО з хронічними захворюваннями часто зіштовхуються із серйозними бюрократичними перепонами у цій сфері, зокрема під час проходження спеціальної комісії (МСЕК), що проводить медико-соціальну експертизу особам, які звертаються для встановлення інвалідності, за направленням лікувально-профілактичного закладу охорони здоров'я [5].

Більше половини (54,5%) місцевого населення слідує за інформацією про переселенців у ЗМІ. Переселенці переважно характеризують ставлення місцевого населення до себе як дружнє, рідше – як нейтральне, лише окремі особи повідомляють про вороже ставлення. Місцеві мешканці в цілому погоджуються із переселенцями, хоча серед них більшою є частка осіб, котрі визначають ставлення місцевого населення до переселенців як нейтральне. Щодо конфліктних ситуацій із місцевим населенням повідомляють 24,5% ВПО, причому у Полтавській області таких найбільше. Тобто, ймовірність конфліктних ситуацій збільшується із зростанням частки ВПО у загальній чисельності населення. На наявність упередженого ставлення у повсякденному житті нарікають 7,4% ВПО. Вагома частка ВПО повідомила про наявність фактів несправедливого та упередженого ставлення до них як до переселенців при зверненні до різних установ. В основному йдеться про упереджене ставлення у питанні пошуку роботи та додаткового заробітку, у вирішенні житлових проблем, у процесі оформлення пенсії та соціальних виплат. Факти дискримінації при зверненні до органів державної влади є рідшими, ще рідше ВПО зазнають упередженого ставлення з боку правоохоронних органів, однак такі низькі показники можуть бути пов'язані з тим, що більшість ВПО просто не має досвіду таких звернень [6].

Заходи для покращення становлення ВПО:

1. Терміново налагодити облік та реєстрацію ВПО, визначити їхню реальну кількість, склад, місця перебування, нагальні потреби, оскільки без глибокого розуміння характеристик адресної групи рішення щодо неї ризикують бути неефективними, а то й помилковими.

2. Забезпечити належне інформування ВПО про можливості надання допомоги за принципом «єдиного вікна», а також єдиного електронного довідкового ресурсу (а не кількох сайтів, як це є сьогодні), об'єднати при цьому зусилля різних відомств

3. Забезпечити фінансування тимчасового житла, харчування, надання медичних послуг, матеріа-

льної допомоги ВПО з державного бюджету та інших законних джерел.

4. Забезпечити можливості для реалізації прав ВПО із соціального захисту (виплата пенсій, допомог, субсидій тощо).

5. При розбудові системи надання допомоги ВПО вивчити і врахувати досвід зарубіжних країн, яким довелося розв'язувати аналогічні проблеми. Залучити до вирішення проблем ВПО міжнародні організації, зокрема, УВКБ ООН, ОБСЄ та інші.

6. Налагодити ефективний контроль за використанням коштів, спрямованих на допомогу ВПО з різних джерел, унеможливити їх розкрадання, корупцію.

Висновки. У науковій літературі та міжнародних документах міститься розгорнуте теоретико-методологічне обґрунтування соціальної підтримки ВПО. Воно базується на тому, що переміщення порушує соціальну екологію людини, зумовлює депривацію, соціальне виключення, посилює ризики насильства та виникнення психологічної «пастки утримання» тощо.

Спільними зусиллями волонтерів, громадських

організацій, міжнародних і державних установ уже чимало зроблено. Головне – вдалося утримати ситуацію, уникнути масових соціальних вибухів, створити хоча і недосконалу, але більш-менш працюючу систему соціального захисту, утім ще більше залишається зробити. Водночас виявлена значною частиною суспільства єдність і згуртованість перед загальною проблемою є запорукою успіху.

Як засвідчила практика, усі проблеми, з якими стикаються сім'ї вимушених переселенців на нових місцях перебування, дуже різноманітні як за масштабами (загальнодержавні, пов'язані насамперед з діяльністю законодавчої і виконавчої гілок влади; місцеві – пов'язані з діяльністю органів місцевого самоврядування та індивідуальні, що визначаються особливостями індивідуальної адаптації та сприйняття серед місцевого населення), так і за змістом (економічні, соціально-побутові, гуманітарно-культурні тощо). А, отже, і розв'язання цих проблем має носити комплексний характер, оскільки позитивні зміни навіть в одному напрямі можуть суттєво вплинути на загальну картину.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Звіт національної системи моніторингу ситуації з внутрішньо переміщеними особами. Квітень 2017 р. – С. 11. // Міністерство з питань тимчасово окупованих територій та внутрішньо переміщених осіб України URL:http://mtot.gov.ua/wp-content/uploads/nms_report_march_2017_ukr_new.pdf
2. Внутрішньо переміщені особи в Україні URL:<https://www.osce.org/uk/ukraine-smm/246201?download=true>
3. Перепелюкова О.В. Вирішення нагальних проблем внутрішньо переміщених осіб URL:[file:///C:/Users/Admin/Downloads/VSunU_2015_6_15%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/VSunU_2015_6_15%20(1).pdf)
4. Актуальний стан забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб в Україні URL: http://naiu.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/UPR_IDP_ukr.pdf [2]
5. Шляхи вирішення проблеми внутрішніх переміщених осіб: деякі уроки із зарубіжного досвіду URL:http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/migrac_prob1-a598d.pdf
6. Чотири проблеми переселенців на п'ятому році війни на Донбасі URL:<https://www.radiosvoboda.org/a/chotyry-problemy-pereselentsiv-na-pjatomu-rotsi-vijny/29573337.html>

ШУЛЛА ОЛЕСЯ

студентка 2 курсу магістратури, заочна форма

спеціальність «Психологія»

науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент

Шелевер Оксана Василівна

ТЕОРЕТИЧНИЙ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ТА МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН ПІДЛІТКІВ

У статті подано основні підходи до вивчення самооцінки та міжособистісних відносин особистості. З'ясовано основні види самооцінки. Проаналізовано особливості міжособистісних відносин у підлітковому колективі. Розглянуто особливості взаємозв'язку самооцінки та міжособистісних взаємин у підлітковому віці.

Ключові слова: самооцінка, рівень домагань, статусне положення, відносини, підлітковий вік.

THEORETICAL STUDY OF SELF-MEMBERSHIP AND THE INTERFERENCE OF FAMILY LOCATIONS

The article presents the main approaches to the study of self-esteem and interpersonal relations of the individual. The basic types of self-evaluation are revealed. The peculiarities of interpersonal relations in the teenagers' group are analyzed. Features of the relationship between self-esteem and interpersonal relationships in adolescence are considered.

Key words: self-esteem, level of aspirations, status status, relations, adolescence.

Актуальність. Самооцінка істотно впливає на ефективність діяльності і на становлення особистості на всіх етапах розвитку. Самооцінка - це оцінювання особистістю своїх можливостей, якостей і місця

серед людей. Вона є усвідомленням власної ідентичності незалежно від мінливих умов середовища, проявом самосвідомості індивіда. Ставлення людини до самої себе є одним з фундаментальних властивос-

тей його особистості.

Самооцінка не лише впливає на суспільні відносини, а й сама опосередковується ними. У період становлення особистості підлітка, думка оточуючих може значно впливати на самооцінку. Крім цього, самооцінка є яскравим показником можливих психологічних проблем окремих учнів і взаємин у колективі. Оскільки для підлітка в більшості випадків референтною групою є шкільний колектив, проблеми у навчальній діяльності найчастіше викликаються саме проблемами через невідповідний статус підлітка в групі у сукупності з неадекватною самооцінкою. Таким чином, аналіз рівня самооцінки у підлітків та її зв'язок із взаємовідносинами всередині колективу є важливим та актуальним завданням.

Мета. Здійснити теоретичний аналіз проблеми зв'язку самооцінки та міжособистісних взаємин у підлітковому віці

Основна частина.

Проблема самооцінки особистості в різних своїх аспектах отримала відображення в працях вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема таких як Б. Г. Ананьєв, Ю.К. Бабанський, Г. Хекгаузен, Дж. Брунер, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, А.Н.Леонтьєв, А.Р.Лурія, М.Н.Скаткін, Д. Б. Ельконін, А.І.Липкіна та ін.

Самооцінка - оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Від самооцінки залежать взаємовідносини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особистості.

Завдяки здатності до самооцінки людина набуває можливості значною мірою самостійно спрямовувати й контролювати свої вчинки та дії, самовиховуватися й удосконалювати себе.

Самооцінка пов'язана з однією із центральних потреб людини - потребою в самоствердженні, що визначається відношенням її дійсних досягнень до того, на що людина претендує, яку мету перед собою ставить - рівень домагань.

Психологи розглядають самооцінку з різних точок зору. Розрізняють загальну й приватну самооцінку. Приватною самооцінкою буде, наприклад, оцінка якихось деталей своєї зовнішності, окремих рис характеру. У загальній, або глобальній самооцінці відбивається схвалення або несхвалення, що переживає людина стосовно самої себе [6].

Крім цього, виділяють актуальну (те, що вже досягнуто) і потенційну (те, на що здатна людина) самооцінку. Потенційну самооцінку часто називають рівнем домагань. Крім того, вони можуть по-різному взаємодіяти між собою: бути узгодженими, взаємно доповнювати один одного або суперечливими, конфліктними [7].

У практиці зустрічаються два типи низьких самооцінок: низька самооцінка в сполученні з низьким рівнем домагань (тотально низька самооцінка) і сполучення низької самооцінки з високим рівнем домагань. У першому випадку людина схильна перебільшувати свої недоліки, а відповідно досягнення розцінювати як заслугу інших людей або відносити до простого везіння. Другий випадок, названий «фектом неадекватності», може свідчити про розвиток комплексу неповноцінності, про внутрішню тривожність особистості. Такі люди прагнуть у всьому бути першими, тому будь-яка ситуація перевірки їхньої компетентності оцінюється ними як загрозна й часто виявляється дуже складною в емоційному плані. Людина, що має другий тип низької самооцінки, як правило, характеризується низькою оцінкою оточуючих [5].

ючих [5].

Занадто висока самооцінка приводить до того, що людина переоцінює себе й свої можливості. У результаті цього в неї виникають необґрунтовані претензії, найчастіше не підтримувані оточуючими. Маючи досвід подібного «відкидання», індивід може замкнутися в собі, руйнуючи міжособистісні відносини [3].

На думку З. Фрейда, найбільш складні і гострі внутрішні конфлікти особистості пов'язані з переоцінкою і недооцінкою своєї особистості. Іdealізоване уявлення людини про своє «Я» постійно стикається з актуальним і реальними «Я».

На самооцінку особистості впливає багато факторів, зокрема самооцінка окремої людини залежить від навколишнього середовища. З'являючись на світ, людина є абсолютно незрілою. Перебуваючи в цілковитій залежності від оточуючих, вона може жити тільки в симбіозі, ставши частиною навколишнього середовища. Останнє являє собою складно-владштоване суспільство, в якому люди об'єднані у численні, різноманітні, більш-менш стійкі сполуки, звані групами [1].

Міжособистісні відносини – це взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів, які здійснюють люди один на одного в процесі сумісної діяльності і спілкування. Міжособистісні відносини – це система настановлень, орієнтацій, очікувань, стереотипів і інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють один одного. Ці диспозиції опосередковуються змістом, цілями, цінностями і організаціями сумісної діяльності і виступають основою формування соціально – психологічного клімату в колективі. В багаточисельних працях, присвячених вивченню груп і колективів, груповій динаміці, груповтворенню, колективотворенню і т.д., показано вплив організації сумісної діяльності і рівня розвитку групи на становлення міжособистісних відносин, а також зворотній вплив міжособистісних відносин на зміцнення, ціннісно – орієнтаційній єдності членів колективу[2].

Учні по-різному відносяться до своїх товаришів: одних однокласників учень вибирає, інших не вибирає, третіх – відштовхує, відношення до одних стійке, до інших - нестійке і т.д. Ця вибірковість у відносинах призводить до того, що учні займають різні місця в системі особистих взаємовідносин мають різне емоційне самопочуття. Таким чином, особисті взаємовідносини – це динамічна система, де кожен учень в кожен певний відрізок часу займає певне місце.

Особисті взаємовідносини, що існують у класах сприяють виникненню невеликих тісних угруповань, які грають визначну роль в житті колективу. Іноді такі угруповання є для школярів більш значущими, ніж спеціальні органи колективу і його організаційні одиниці. В угрупованні складається своя етика, свої вимоги до особистості. І якщо ця групова етика суперечить вимогам педагогів, вимогам колективу, вона стає «змістовим бар'єром» між педагогами і учнями.

Дві основні системи взаємовідносин складаються всередині колективу, взаємодіють між собою певним чином. Вони можуть більш чи менш співпадати, а можуть і в значній мірі розходитися. Так, наприклад, один учень – староста класу не користується симпатіями однокласників, знаходиться у стані психологічної ізоляції. І навпаки, інший учень, який не має ніяких зобов'язань і суспільних доручень, фактично є психологічним центром, «лідером» групи [4].

Статус – положення суб'єкта в системі міжосо-

бистих взаємовідносин, що визначає його права, обов'язки і привілеї. В різних групах один і той самий індивід може мати різний статус. Суттєві розбіжності в статусі, який набуває індивід в групах, що відрізняються за рівнем групового розвитку, змісту діяльності і спілкування, часто стає причинами фрустрації, конфлікту і т.д. Важливими характеристиками статусу є престиж і авторитет як своєрідна міра визнання навколишніми заслуг індивіда [1].

Лідер – член групи, за якими вона визнає право приймати рішення в значимих для неї ситуаціях, тобто найбільш авторитетна особистість, реально відіграє роль в організації сумісної діяльності регулювання взаємовідносин у групі. В психології прийняті різні класифікації лідерів:

1) за змістом діяльності (лідер – надихач і лідер – виконувач);

2) за характером діяльності (універсальний лідер і ситуативний лідер);

3) за направленням діяльності (емоційний лідер і діловий лідер) і т.д. Лідер одночасно може бути і керівником групи, а може ним і не бути. На відміну від керівника, якого іноді цілеспрямовано вибирають, а частіше призначають і який є відповідальним за стан справ у очолюваному ним колективі має право підтримувати і карати учасників сумісної діяльності, лідер висувається стихійно. Він не наділений особистими повноваженнями, які призначаються за межами групи і на нього не покладені ніякі офіційні обов'язки. Якщо керівник групи і її лідер втілюють собою один і той же образ, то взаємовідносини між ними можуть сприяти ефективності сумісної діяль-

ності і гармонізації життя групи або ж, навпаки, набувати конфліктного характеру, що у кінцевій мірі визначається рівнем групового розвитку [2].

Висновки.

В результаті дослідження визначено, що самооцінка це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Від самооцінки залежать взаємовідносини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач.

Міжособистісні відносини – це взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів, які здійснюють люди один на одного в процесі сумісної діяльності і спілкування.

З'ясовано, що на самооцінку особистості впливає багато факторів, зокрема самооцінка окремої людини залежить від навколишнього середовища. Перебуваючи в цілковитій залежності від оточуючих, вона може жити тільки в симбіозі, ставши частиною навколишнього середовища. Останнє являє собою складно-влаштоване суспільство, в якому люди об'єднані в численні, різноманітні, більш-менш стійкі сполуки, звані групами. Група – це сукупність людей, виділена на основі якого-небудь одного або декількох спільних для них. Оскільки для підлітка в більшості випадків референтною групою є шкільний колектив, то проблеми найчастіше викликаються саме проблемами через невідповідного статусу підлітка в групі у сукупності з неадекватною самооцінкою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1980. – 376 с.
2. Битянова М.Р. Социальная психология / М.Р. Битянова. – М.: Освіта, 1994. – 83 с.
3. Берне Р. Развитие Я - концепции и воспитание / Р. Берне. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
4. Бодаев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодаев. – М.: Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
5. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
6. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. Минск, 1993. - 97 с.
7. Остапенко Г.В. Самооценка в подростковой жизни / Г.В. Остапенко // Наука і освіта. – 2004. – №3. – с. 130-132.

ЯДЖИН ЯНА

студентка 2 курсу магістратури, денна форма спеціальності «Психологія»

науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Балецька Людмила Миколаївна

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті подано основні підходи до вивчення готовності дошкільника до навчання у школі. Розглянуто основні особливості розвитку дитини у дошкільному віці. Проаналізовано основні компоненти готовності дошкільника до навчання у школі.

Ключові слова: готовність до школи, навчання, дошкільний вік, особистісна готовність, інтелектуальна готовність, мотиваційна готовність, психологічна готовність.

THEORETICAL INVESTIGATION OF THE PRACTICAL STUDY PROBLEM FOR TEACHING IN SCHOOL

The article presents the main approaches to the study of the readiness of preschoolers to study at school. The main features of the child's development in preschool age are considered. The main components of pre-school readiness for schooling are analyzed.

Key words: *readiness for school, training, preschool age, personal readiness, intellectual readiness, motivational readiness, psychological readiness.*

Актуальність. Готовність дитини до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Основними складовими психологічної готовності дитини до навчання в школі є мотиваційна, інтелектуальна, емоційно-вольова та особистісно-соціальна готовність. Загалом, психологічна готовність є цілісним станом психіки дитини, що забезпечує успішне прийняття нею системи вимог школи і вчителя, успішне оволодіння новою для неї діяльністю та новими соціальними ролями.

Доведено, що в дітей, які не готові до систематичного навчання, важче і довше проходить період адаптації до школи, в них частіше проявляються різноманітні труднощі навчання, серед них значно більше тих, які не встигають, і не лише в першому класі, але і в подальшому, і саме в них спостерігають порушення стану здоров'я.

У цьому змісті проблема готовності дітей до навчання в школі набуває особливого значення. З її вирішенням пов'язана успішність дітей у школі і навіть подальші досягнення на життєвому шляху.

Мета. Теоретично дослідити особливості готовності дошкільників до навчання у школі.

Основна частина. Проблема підготовки дітей до школи знайшла широке відображення у світовому й вітчизняному психолого-педагогічному досвіді. Її вивчення започатковано класиками психології і педагогіки (Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, К. Ушинський, Ф. Фребель). У працях розкрито окремі психологічні, педагогічні і методичні аспекти зазначеної проблеми (Т. Кондратенко, В. Котирло, Г. Кравцов, Н. Пушкін, Є. Сапогова, К. Щербаківа); обґрунтовано систему організованих занять у дитячому садку (О. Усова, Ф. Сохін); розроблено методику розвитку компонентів навчальної діяльності на спеціальних заняттях із дошкільниками (Л. Артемова, Л. Венгер, А. Давидчук, Т. Доронова, П. Лучанська); досліджено різні аспекти готовності дитини до школи (М. Безруких, І. Дубровіна, Я. Коломінський, Р. Немов, Є. Панько); з'ясовано роль сім'ї в цьому процесі (О. Докукіна, В. Тостовий).

Вступ до школи забезпечує перехід до нової, суспільно значущої та суспільно оцінюваної діяльності – навчання. Майже всі діти готові до навчальної діяльності, хочуть іти до школи, однак у багатьох переважає зовнішня мотивація. Але сучасне суспільство потребує, щоб ці зміни у житті дитини узгоджувалися з її внутрішньою потребою.

Шкільне навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості, яка зумовлює психічний і особистісний розвиток дитини у молодшому шкільному віці. На цьому віковому етапі відбувається зміна провідної діяльності з ігрової на навчальну, основою якої є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція.

Від певного рівня підготовки до школи залежить успішний розвиток особистості, ефективність навчання дитини у школі.

Навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім'ї. Вперше виникає емоційно-сміслова орієнтувальна основа вчинку – розуміння сенсу здійсненої діяльності: задоволення чи незадоволення своїм місцем у стосунках із дорос-

лим, іншими дітьми.

Перехід до навчання як систематичної та цілеспрямованої діяльності, різке зниження рухомої активності, значне статичне напруження, нові обов'язки і вимоги дисципліни – все це для учня першого класу є великим навантаженням. У перші шкільні місяці ознаки дошкільного дитинства поєднуються з ознаками школяра. Дитина починає усвідомлювати, що навчання – суспільно важлива діяльність, значущість якої оцінюють оточуючі її люди. Якщо гра дошкільника була необов'язковою (батьки можуть будь-коли її припинити), то навчання є обов'язковою діяльністю, до якої дорослі ставляться з особливою повагою.

У зв'язку із психічним та особистісним розвитком діти даного віку виявляють чітке прагнення посісти значуще становище у житті, виконувати нову, важливу для них та їхнього оточення роботу. Реалізуючи яке, вони вступають у суперечність зі стилем свого життя, їх перестає тішити гра. Дитина починає диференціювати внутрішню і зовнішню сторони своєї особистості, усвідомлювати зміст своїх переживань, узагальнювати їх. Це означає, що у дитини сформувалося нове внутрішнє життя, яке надалі здійснюватиме спрямування поведінки.

Психологічна готовність дитини до шкільного навчання є важливою проблемою психологічної науки. Загалом, готовність дошкільника до навчання у школі визначається умовно за двома провідними напрямками: психологічна та фізична готовність [1].

Визначаючи фізичну готовність до школи – можемо констатувати, що це витривалість, належний стан здоров'я, достатній рівень розвитку рухової сфери, протистояння несприятливим впливам; нормальні антропометричні дані (зріст, маса, обхват грудної клітки), готовність руки до виконання тих дрібних, різноманітних і точних рухів, які необхідні, щоб оволодіти письмом; достатній розвиток культурно-гігієнічних навиків тощо. Якщо розвинені такі параметри, можемо визначити, що за своїм фізичним розвитком і станом здоров'я дошкільник здатен до навчального навантаження. Відомо, що першокласникам спочатку важко призначуватись до шкільного режиму; тривалості занять, необхідності зберігати статичну позу тощо. Діти можуть втомлюватись від зусиль, спрямованих на дотримання певної пози, від нерухомості, від незвичної дози розумового навантаження, зосередженості. Поступово всі першокласники опановують шкільний режим, навчаються працювати належним чином. Щоб зробити перехід до навчання у школі для дитини менш складним, необхідно готувати її до цього, забезпечити умови, які сприяють належному фізичному та функціональному розвитку організму, формуванню рис, необхідних для вступу у новий період життя – шкільний.

В сучасній психології немає чіткої визначеності поняття психологічної готовності до шкільного навчання. У вітчизняній психології детальне опрацювання проблеми готовності до шкільного навчання, своїм корінням що йде з праць Л.С.Виготського, міститься в роботах Л.І.Божович, Д.Б.Ельконіна, Н.Г.Салминой; Е.Е.Кравцової.

Під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміється необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для освоєння шкільної навчальної програми в умовах навчання в колективі однолітків [3].

У роботах Л.І.Божович виділяються декілька

параметрів психічного розвитку дитини, що найістотніше впливають на успішність навчання в школі. Серед них певний рівень мотиваційного розвитку дитини, що включає пізнавальні і соціальні мотиви учіння, достатній розвиток довільної поведінки і інтелектуальної сфери. Основним критерієм готовності до школи в працях Л.І. Божович виступає новоутворення „внутрішня позиція школяра”, що являє собою сплав пізнавальної потреби і потреби в спілкуванні на новому рівні [6].

Д.Б.Ельконін, досліджуючи проблему готовності до школи, на перше місце ставив сформованість передумов до учбової діяльності. До найбільш важливих передумов він відносив уміння дитини орієнтуватися на систему правил в роботі, уміння слухати і виконувати інструкції дорослого, уміння працювати за зразком і деякі інші. Всі ці передумови витікають з особливостей психічного розвитку дітей в перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку, а саме: втрата безпосередності в соціальних відносинах, узагальнення переживань, пов'язаних з оцінкою, особливості самоконтролю. Д.Б.Ельконін підкреслював, що при переході від дошкільного до шкільного віку, діагностична схема повинна включати діагностику як новоутворень дошкільного віку, так і початкових форм діяльності наступного [7].

У роботах Г.Г. Кравцова при характеристиці психологічної готовності дітей до школи основний акцент робиться на ролі спілкування в розвитку дитини. Виділяються три сфери відношення до дорослого, до однолітка і до самого себе, рівень розвитку яких визначає ступінь готовності до школи і певним чином співвідноситься з основними структурними компонентами учбової діяльності [4].

Як вказує Костюк Г.В., найбільш повне поняття «готовності до школи» дається у визначенні Л. А. Венгера, під яким він розумів певний набір знань й умінь. Складовими цього набору насамперед є мотивація, особистісна готовність, у яку входять внутрішня позиція школяра, вольова й інтелектуальна готовність [2].

У всіх дослідженнях, не дивлячись на відмінність підходів, признається факт, що ефективним шкільне навчання буде тільки в тому випадку, якщо першокласник володіє необхідними і достатніми для початкового етапу навчання якостями, які потім в учбовому процесі розвиваються й удосконалюються.

Можна сказати, що за основу готовності до шкільного навчання береться якийсь базис розвитку, без якого дитина не може успішно вчитися в школі. Підготовка до школи передбачає загальну і спеціальну підготовку. Перша – це фізична, інтелектуальна, особистісно-вольова готовність, а друга – готовність включатися у засвоєння предметних знань, умінь і навичок. Сама ж готовність дитини до навчання в школі розглядається як інтегративний результат цих напрямків діяльності, що складається у неї на завершення дошкільного дитинства і сприяє до умов і вимог шкільного навчання.

Отже, зважаючи на викладене вище, можна зробити висновок, психологічна готовність дитини до шкільного навчання – це один з найважливіших підсумків психічного розвитку в період дошкільного дитинства. Науковцями психологічна готовність дитини до навчання в школі розглядається як комплексна характеристика, яка розкриває рівні розвитку психологічних якостей, що є найбільш важливими передумовами для нормального включення дитини в нове соціальне середовище й для формування навчальної діяльності.

Перехід від дошкільного віку до школярства у психології називають малою кризою. Це критичний

вік, тому дитина повинна пройти певний період адаптації. Критерії адаптації можна умовно поділити на об'єктивні та суб'єктивні. Об'єктивні показники адаптації – це адекватна поведінка та успішне навчання. До суб'єктивних належать самовдоволення, яке виявляється в емоційному стані, та внутрішній комфорт.

До кінця дошкільного віку дитина вже являє собою у відомому змісті особистість. Вона добре усвідомлює свою статеву приналежність, знаходить собі місце в просторі і часі. Вона вже орієнтується в сімейно - родинних відносинах і вміє будувати відносини з дорослими й однолітками: має навички самовладання, уміє підпорядковувати свою поведінку обставинам, бути непохитним у своїх бажаннях. У такої дитини вже розвинута рефлексія. Як найважливіше досягнення в розвитку особистості дитини виступає перевага почуття «Я повинний» над мотивом «Я хочу». До кінця дошкільного віку особливого значення набуває мотиваційна готовність до навчання в школі.

Один з найважливіших підсумків психічного розвитку в період дошкільного дитинства - психологічна готовність дитини до шкільного навчання. І.Ю.Кулагіна виділяє два аспекти психологічної готовності - особистісну (мотиваційну) і інтелектуальну готовність до школи. Обидва аспекти важливі як для того, щоб навчальна діяльність дитини була успішною, так і для його якнайшвидшої адаптації до нових умов, безболісного входження в нову систему відносин [3].

Особистісна готовність до шкільного навчання і формування позиції школяра у дошкільника відбувається таким чином, що дитина, насамперед, повинна прагнути до нового шкільного життя, до «серйозного» заняття, «відповідального» доручення. На появу такого бажання впливає ставлення близьких дорослих до навчання, як до важливої змістовної діяльності, набагато більш значимої, ніж гра дошкільника. Впливає і ставлення інших дітей, сама можливість піднятися на нову вікову ступінь в очах молодших і зрівнятися в положенні зі старшими. Прагнення дитини зайняти нове соціальне положення веде до утворення її внутрішньої позиції. Л.І.Божович характеризує це як центральне особистісне новоутворення, що характеризує особистість дитини в цілому. Саме воно і визначає поведінку і діяльність дитини і всю систему її відношення до дійсності, до самого себе і навколишніх людей.

З того моменту, як у свідомості дитини уявлення про школу набрало рис шуканого способу життя, можна говорити про те, що її внутрішня позиція отримала новий зміст - стала внутрішньою позицією школяра. І це означає, що дитина психологічно перейшла в новий віковий період свого розвитку - молодший шкільний вік. Внутрішню позицію школяра в самому широкому змісті можна визначити як систему потреб і прагнень дитини, зв'язаних зі школою, тобто таке відношення до школи, коли причетність до неї переживається дитиною як його власна потреба («Хочу в школу!»). Наявність внутрішньої позиції школяра виявляється в тім, що дитина рішуче відмовляється від дошкільно-ігрового, індивідуально-безпосереднього способу існування і виявляє яскраво позитивне відношення до шкільно-навчальної діяльності в цілому й особливо до тих її сторін, що безпосередньо зв'язані з навчанням.

Така позитивна спрямованість дитини на школу як на власне навчальний заклад - найважливіша передумова благополучного входження її в шкільно-навчальну дійсність, тобто прийняття нею відповідних шкільних вимог і повноцінного вклю-

чення в навчальний процес.

Крім відношення до навчального процесу в цілому, для дитини, що приходить у школу, важливе ставлення до вчителя, однолітків і самого себе. До кінця дошкільного віку повинна скластися така форма спілкування дитини з дорослими, як позаситуативно-особистісне спілкування. Дорослий стає незаперечним авторитетом, зразком для наслідування. Полегшується спілкування в ситуації уроку, коли виключені безпосередні емоційні контакти, коли не можна поговорити на сторонні теми, поділитися своїми переживаннями, а можна тільки відповідати на поставлені питання і самому задавати питання в справі, попередньо піднявши руку. Діти, готові в цьому плані до шкільного навчання, розуміють умовність навчального спілкування й адекватно, підкоряючись шкільним правилам, поведуться на заняттях.

Особистісна готовність до школи включає також визначене ставлення до себе. Продуктивна навчальна діяльність припускає адекватне ставлення дитини до своїх здібностей, результатів роботи, поведінки, тобто визначений рівень розвитку самосвідомості.

Останній компонент особистісної готовності до школи – довільність поведінки. Якщо у дитини є навчальна мотивація, вона буде прагнути до виконання шкільних правил і вимог, буде контролювати свої дії в класі. Довільність поведінки – це не тільки своєчасне включення в роботу, прагнення не відволікатися, стримувати бажання негайно повідомити учителя відповідь на задане запитання і т.д. Довільність поведінки дитини проявляється і в виконанні нею навчальних завдань – слідуванні правилам, які задаються вчителем, і зразкам в підручнику і зошиті.

Становлення психологічної готовності до школи, особливо особистісної готовності, пов'язують з кризою 7 років. Як всяка криза, вона не пов'язана жорстко з об'єктивною зміною ситуації. Важливо, як дитина переживає ту систему відносин,

в яку вона включена. Змінилось сприймання свого місця в системі відносин – значить, змінюється соціальна ситуація розвитку і дитина знаходиться на межі нового вікового періоду.

Як підкреслила Л.І.Божович, криза 7 років – це період народження соціального «Я» дитини [5].

Інтелектуальна готовність до шкільного навчання зв'язана з розвитком розумових процесів – здатністю узагальнювати, порівнювати об'єкти, класифікувати їх, виділяти істотні ознаки, робити висновки. У дитини повинна бути визначена широта уявлень, у тому числі образних і просторових, відповідний мовний розвиток, пізнавальний активність.

Висновки. що психологічна готовність до школи – це складна системна характеристика психічного розвитку дитини 6-7 років. Психологічна готовність дитини до шкільного навчання – це один з найважливіших підсумків психічного розвитку в період дошкільного дитинства.

Під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміється необхідний і достатній рівень психологічного розвитку дитини для освоєння шкільної програми в умовах навчання в колективу однолітків.

Готовність до шкільного навчання включає в себе психологічну (інтелектуальну, мотиваційну, емоційно-вольову), фізичну та соціальну готовність. Загалом, готовність дошкільника до навчання у школі визначається умовно за двома провідними напрямками: психологічна та фізична готовність. Важливим показником готовності до школи є позитивне ставлення дошкільника до навчання, здатність користуватися своєю поведінку, докласти вольові зусилля для розв'язання завдань, які ставлять дорослі, навички мовного спілкування, розвиток риторичної, рухової координації.

Психологічна готовність до школи – цілісне утворення. Відставання в розвитку одного компонента рано чи пізно спричиняє відставання в розвитку інших.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієвський Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі / Б. М. Андрієвський // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць] ; редкол. В. В. Кузьменко (голова та ін.). – Херсон : РІПО, 2010. – Випуск 5. – С. 6–9
2. Боговарова О. Психологічна готовність дитини до навчання в школі. Діагностика, корекція і розвиток / О. Боговарова // Психолог – вкладка. – 2003. – №29-32. – С. 17-23.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Возрастная и педагогическая психология / Сост. И. В. Дубровина и др. – М.: Академия, 1999. – 320 с.
5. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С.52-64.
6. Гільбух Ю. З. Визначення психологічної готовності дитини до шкільного навчання / Ю. З. Гільбух, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко // Початкова школа. - 1988. – №7. – С. 5-18.
7. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Гуткина Н. И. - [3-е изд., перераб. и доп.] – М.: Академический Проект, 2000. — 184 с.

УДК 329. 1/6 -047. 37

ЛЕШАНИЧ МИРОСЛАВздобувач кафедри міжнародної політики,
Ужгородського національного університету**ІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЯ ПАРТІЙНИХ СИСТЕМ: СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ**

В статті охарактеризована методологія дослідження процесів інституціалізації політичних партій і партійних систем. Проаналізовано сутність, детермінанти, критерії інституціалізації політичних партій і партійних систем. Обґрунтовано використання емпіричних методів для вивчення процесу інституціалізації партійних систем.

**INSTITUTIONALIZATION OF PARTICIPANTS: URGENT CHARACTERISTICS
AND CRITERIA OF EVALUATION**

The article describes the methodology of research the processes of political parties and party systems institutionalization. It describes the essence, determinants, criteria of political parties and party systems institutionalization. The use of empirical methods for studying the process of party systems institutionalization is substantiated.

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю вивчення особливостей еволюції і функціонування партійних систем у сучасних політиях. Відтак важливими є знання про специфіку процесу інституціалізації партійних систем, їх «укорінення» у суспільній свідомості та політичних практиках. Потребують уточнення детермінанти та критерії процесу інституціалізації, категоріальний апарат дослідження, оскільки нерідко процес інституціалізації політичних партій і партійних систем отожднюють, або ж у сутність процесу інституціалізації вкладають лише правовий зміст. Це, у свою чергу, також актуалізує предметне поле нашого дослідження.

Поняття інституту тісно пов'язане з системними уявленнями про суспільство і політичну сферу, оскільки призначення інституту полягає у виконанні певних функцій, що забезпечують інтеграцію громадського і політичного цілого. Характеризуючи політичні інститути важливим є питання про можливість конструювання соціально-політичної реальності шляхом проектування. В даному контексті міститься відповідь на запитання про можливість цілеспрямованого впливу на процеси інституціалізації політичних партій і партійних систем. Р. Гудін вважає, що інститути змінюються з трьох важливих причин. По-перше, випадково, або у зв'язку з непередбачуваними обставинами. По-друге, інститути можуть змінюватись еволюційно, коли ті з них, які належним чином задовільняють певні потреби виживають в результаті дії відбіркового механізму. По-третє, причиною змін інститутів можуть бути наміри стратегічно діючих політичних агентів [3, с. 87]. Третя причина – це не що інше, як конституційна інженерія.

На нашу думку, до вказаних вище причин можна додати четверту, також не менш важливу, котра пов'язана з соціальними потрясіннями (соціальні революції, зміни політичних режимів тощо). Саме такі потрясіння у 2004 та 2014 рр., наприклад, привели до кардинальних змін у якісному складі партійної системи України.

У загальному вигляді під інституціалізацією розуміється процес формування якихось нових державних і громадських інститутів як стійких форм організації діяльності людей; процес закріплення норм, правил, статусів і ролей, приведення їх у систему, яка здатна діяти заради задоволення суспільної потреби. Інституціалізація – процес утворення набору

правил, що задають контекст людського співіснування і взаємодії [7, с. 20]. Створення інститутів, їх зміцнення, стабілізація і вкорінення в суспільстві являють собою сукупність подій, які прийнято іменувати інституціалізацією [1, с. 36].

Отже, інституціалізація – це процес, результатом якого є поява інституту. В нашому випадку – політичних партій і партійних систем. Крім того, інституціалізацією може бути закріплення, вкорінення і стабілізація вже існуючих інститутів в суспільстві. Поняття «інституціалізації» передбачає закріплення певної практики або галузі суспільних відносин у вигляді закону, соціальної норми, прийнятого порядку.

Процес інституціалізації політичних партій можна трактувати як перетворення політичних партій із звичайної асоціації у повноцінний конституційно-правовий інститут. Інституціалізація політичних партій – це визнання їх необхідності, позитивності, функціональності як владою, так і суспільством [5, с. 112].

Інституціалізація політичних партій проявляється у, по-перше, конституюванні, тобто включенні до конституції основних принципів статусу політичних партій; по-друге, у законодавчій інституціалізації, внаслідок якої правове становище партій набуває подальшого регулювання у законі [4, с. 206].

Щодо аналізу інституціалізації політичних партій і партійних систем, то українська дослідниця А. Колодій, робить наступні застереження. По-перше, не можна отожднювати інституціалізацію з близьким, але не ідентичним поняттям стабілізації, особливо якщо останню розуміють просто як тривале існування певних партій та/чи партійних блоків. Інституціалізація – значно ширше поняття; вона не можлива без визнання та поцінування певної практики чи організації суспільством. По-друге, інституціалізацію не можна розуміти як формалізацію партій, їх офіційне визнання шляхом реєстрації та легалізації. Необхідно брати до уваги формальну та неформальну інституціалізацію, їх можливе збігання або, навпаки, різновекторність, коли юридично встановлені демократичні правила утворення і функціонування партій (як і будь-яких інших організацій та установ) нівелюються під тиском визнаних у впливових суспільних середовищах неформальних правил гри протилежного змісту. І, по-третє, потрібно розрізняти інституціалізацію партій й інституціалі-

зацію партійних систем: перший процес хоча й створює базу, з якої розпочинається другий, але в другому важливу роль відіграє інституціалізація інтеракцій між партіями, отже, ці процеси не тотожні [6, с. 136].

Інституціалізація партійної системи розпочинається з існування взаємодії між партіями. При інституціалізації партійної системи взаємини між партіями повинні бути реальними, що може проявлятися у співпраці, суперництві, конкуренції, боротьбі між партіями, утворенням коаліцій, неформальних домовленостей (наприклад, не критикувати один одного під час виборчої кампанії тощо). Більше того, інституціалізація партійної системи знижує невизначеність політичних результатів (йдеться про прогнозованість суспільно-політичних процесів).

Одними з перших, хто зробив спробу визначити поняття «інституціалізація партійних систем», були С. Мейнверінг і Т. Скаллі (1995 р.). Вони визначили інституціалізацію партійної системи як «процес, при якому партії стають стабільними і впливовими, якщо не універсально прийнятними. Політичні актори формують очікування і відповідно поведінку, засновану на припущенні, що існуючі в даний час загальні риси і норми організації переважатимуть і в найближчому майбутньому» [3, с. 97].

Таким чином, інституціалізацію партійної системи можна визначити як процес, результатом якого є не тільки становлення політичних партій в якості повноцінного інституту політичної системи, але й у набутті стійкості (інституціональності) відносин і зв'язків між самими партіями. Як вважає Я. Пляйс, «будівля ефективної партійної системи, що представляє собою сукупність діючих у країні легальних партій, не може бути побудована, якщо в ній немає необхідного будівельного матеріалу (будівельних блоків). Звідси випливає, що без партій, які якраз і являють собою ці будівельні блоки, не може бути й мови про зведення партійної системи. Характерними атрибутами інституціалізації партійної системи виступають стабільність правил і норм, які обумовлюють діяльність політичних партій та міжпартійну конкуренцію. Інституціалізація партійної системи – це процес, за допомогою якого моделі міжпартійної конкуренції і взаємодії стають звичайним, повсякденним, передбачуваним явищем, стабільним у часі» [9, с. 22].

Таким чином утворюється структура результатів електоральної конкуренції, яка характеризується такими параметрами, як розмір (кількість партій в парламенті) і форма (сила партій і конфігурація правлячої коаліції). Якщо така структура відтворюється на протязі декількох електоральних циклів, то таку партійну систему можна визнати консолідованою (або ж інституціалізованою) [2, с. 142].

Аналізуючи процес інституціалізації партійних систем слід зупинитись на вивченні їх критеріїв. С. Хантінгтон, який вивчав інституціалізацію політичних інститутів, виділяє чотири критерії даного процесу:

- адаптивність (як функціональна, так і за викликами середовища). Чим більш адаптивна організація, тим вищий рівень її інституціалізації, і, навпаки. Адаптивність являє собою набути характеристики політичної організації, яка залежить від впливу навколишнього середовища і віку організації. Чим більше вимог надходить від навколишнього середовища і чим старша організація, тим вона більш адаптивна;

- складність (вона визначається наявністю різних елементів, підсистем і функцій, які забезпечують стабільність). Чим складніша організація, тим вищий

рівень її інституціалізації; організація, яка переслідує багато цілей, в більшій мірі здатна адаптуватися до втрати будь-якої однієї з цілей, ніж організація, що переслідує одну мету;

- автономія (існування незалежно від інших соціальних груп). Автономія – це структурна незалежність партії від інших інститутів і організацій, що діють всередині або за межами країни;

- згуртованість (злагодженість роботи елементів всередині даної організації). Чим більше згуртована організація, тим вищий рівень її інституціалізації, і навпаки [11, с. 109–114].

Ці критерії можна віднести як до інституціоналізації політичних партій, так і партійної системи загалом. Слід зазначити, що критерії С. Хантінгтона є універсальними і такими, які складно піддаються вимірюванню.

Критеріями інституціалізації партійних систем можуть бути наступні. Першим критерієм є ставлення населення до політичних партій (довіра / недовіра і підтримка / відсутність підтримки з боку населення). На наш погляд, цей критерій є головним, так як в більшій мірі саме від підтримки з боку населення залежить процес успішної інституціалізації партійної системи. Довіру / недовіру з боку населення можна позначити як ціннісний критерій.

Другим критерієм інституціалізації партійної системи є наявність взаємовідносин між політичними партіями. Відзначимо, що даний критерій має важливе значення для інституціалізації партійної системи. Партія не може і не повинна існувати сама по собі, оскільки важливі відносини партій між собою, а також з громадянами і державою.

Наступним критерієм інституціалізації партійної системи виступає міжпартійна конкуренція, взаємодія партій між виборами. Інституціалізовані партійні системи характеризуються стійкою міжпартійною конкуренцією. Так як інституціалізація партійної системи – це процес, то політичні партії повинні змагатися, конкурувати і взаємодіяти одна з одною постійно. Конкурентна боротьба за право виражати інтереси громадян, а також бути носієм політичної влади – це важливий механізм ефективного функціонування партій і партійних систем.

В якості четвертого критерію можна визначити наявність зворотного зв'язку між суспільством і державою. Партійна система виступає як посередник між владою і громадянами, виконує зворотній зв'язок між «входом» і «виходом» політичної системи (схема Г. Алмонда).

Наступний п'ятий критерій – це системність. Системність передбачає наявність центрального елемента (центру), а також лівих і правих, можливо лівоцентристських і правоцентристських партій. При розвиненій партійній системі партії повинні бути різні.

Шостий критерій інституціалізації партійної системи – стабільність складу учасників (критерій представленості або репрезентативності). Вказаний критерій вимірюється індексами ефективної кількості парламентських та електоральних партій.

Наступним (сьомим) критерієм інституціалізації виступає адаптивність партійної системи (зовнішня і внутрішня). Різні зміни, як в навколишньому середовищі, так і в самій політичній організації неминучі для партії. Показником адаптивності виступає можливість подолання труднощів, «викликів» середовища (введення пропорційної системи, підвищення загороджувального бар'єру тощо), а також середній вік політичних партій. Чим вищий вік партій, тим вищий рівень інституціалізації партійної системи і її стабільності.

Восьмий критерій – наявність політичних партій на регіональному рівні (мережа регіональних і місцевих підрозділів). Політичні партії, які досягли порівняно високого рівня інституціалізації, здатні переносити на регіональний рівень свої досягнуті в загальнонаціональному масштабі успіхи. Якщо політичній партії вдається створити в регіоні мережу місцевих відділень, то це означає, що вона володіє значним організаційним потенціалом. Для більшості ж українських партій властива слабка розвиненість не тільки місцевих підрозділів, але і регіональних.

Вказаний критерій вимірюється індексом націоналізації партійної системи.

Таким чином, критеріями інституціалізації партійної системи є ставлення населення до політичних партій, зв'язаність (наявність взаємовідносин), міжпартійна конкуренція і взаємодія між виборами, наявність зворотного зв'язку між суспільством і державою, системність, стабільність складу учасників, адаптивність партійної системи, наявність політичних партій на регіональному рівні, а також в якості додаткового критерію кількість політичних партій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бевз Т. Інституціоналізація політичних партій як процес. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України*. 2011. № 3(53). С.31–45.
2. Гайворонский Ю. Консолидация партийных систем в контексте трансформации электорального пространства и политических режимов. На примере стран Балканского региона. *Полития*. 2014. №2. С.141–154.
3. Джанда К. Сравнение политических партий: исследование и теория. Современная сравнительная политология. Хрестоматия. М.: Московский общественный научный фонд, 1997. С. 84–143.
4. Зеленько Г. Співвідношення процесів правової та політичної інституціалізації політичних партій: українська практика. *Партійна система сучасної України: еволюція, тенденції та перспективи розвитку: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 24–25 листопада 2011 р.* К.: ІПіЕНД, 2012. С. 205–221.
5. Исаев Б.А. Теория партий и партийных систем: Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2008. 367 с.
6. Колодій А. Багатопартійність і демократизація: висхідні та низхідні тренди в роки незалежності. *Партійна система сучасної України: еволюція, тенденції та перспективи розвитку: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 24–25 листопада 2011 р.* К.: ІПіЕНД, 2012. С. 133–149.
7. Меркель В., Круассан А. Формальные и неформальные институты в дефектных демократиях. Политические исследования. 2002. № 2. С. 18–35.
8. Остапеч Ю., Гайданка Є., Ключкович А. Марадик Н. Еволюція партійних систем країн Вишеградської четвірки: досвід для України. Серія «Studia Regionalistica» / № 8; НДІ політичної регіоналістики; ДВНЗ «Ужгородський національний університет»; Агенція досліджень регіонального соціуму «Карпатія». Ужгород: ПП Данило С. І., 2014. 256 с.
9. Пляйс Я. Партии и партийные системы в современной России. *Власть*. 2003. № 12. С. 19–24.
10. Сироткина Е. Институционализация партийной системы: измерение на основе устойчивости политической поддержки партий. *Вестник Пермского университета. Политология*. 2014. №4. С.87–104.
11. Хантингтон С. Политический порядок в меняющихся обществах / С. Хантингтон. М.: Прогресс-Традиция, 2004. 436 с.

БЕДИРОВА-САБОВ НИКОЛЕТТА,

аспірантка кафедри політології і державного управління
Ужгородського національного університету

КОНСОЛІДАЦІЯ УГОРСЬКОГО ПОЛІТИКО-ПАРТІЙНОГО ПРОСТОРУ

Розглянуто особливості становлення партійної системи в Угорській Республіці. Охарактеризовано вплив на процес становлення виборчої системи різних чинників. Виокремлені етапи розвитку угорської партійної системи. Охарактеризовані особливості етапів.

CONSOLIDATION OF HUNGARY POLITICAL-PARTIAL SPACE

The article considers the peculiarities of establishment of the party system in the Hungarian Republic. The influence on the process of formation of the electoral system of various factors is described. The stages of development of the Hungarian party system are isolated. Characterized features of the stages.

На сучасному етапі функціонування політичних систем демократичного зразка політичні партії є одними з найбільш дієвих суб'єктів політико-владних відносин. Місце та вплив партій у політичному житті передусім визначається форматом державного правління, особливу роль партійний простір відіграє в умовах парламентської республіки. Плуральність оформлення та подальше функціонування партійної системи є своєрідним каталізатором на сталість розвитку демократичних інститутів у країні.

При аналізі політико-партійного простору сучасної Угорщини необхідно враховувати декілька політико-інституційних чинників, передусім ендogenous змісту. По-перше, Угорщина пройшла недавно системну трансформацію, у ході якої в країні встановилися демократичні процедури з прийняття та впровадження управлінських рішень. Відтак зміни загального інституційного дизайну країни супроводжувались змінами на мікрополітичному рівні, конкретно – еволюцією партійної системи.

По-друге, політичні партії відіграють центральну роль у сучасній політичній системі Угорщини. Враховуючи специфіку парламентської республіки в країні, саме партійні лідери є основними суб'єктами владних відносин. Політична сила, яка здобуває перемогу на виборах (партія/партійний блок) володіє законодавчо закріпленими контрольно-кадровими важелями впливу в країні.

Зрештою, рівень консолідації партійної системи засвідчує загальні успіхи або невдачі транзитивної країни на шляху до демократії. Особливо враховуючи однопартійне монопольне керівництво періоду угорського варіанту «розвинутого соціалізму».

Компаративний аналіз еволюції партійної системи Угорщини потребує врахування інституційно-процесуальних чинників, які вплинули на становлення партійного простору і формують сучасне партійне середовище країни. Системний підхід дослідження політико-партійного простору включає:

1) модель однопартійності соціалістичної Угорщини;

2) нормативно-законодавча база – законодавство про політичні партії та організацію виборчого процесу;

3) фрагментація політико-партійного простору – хід та результати виборів до парламенту у постсоціалістичний період.

Угорський варіант соціалізму, який встановився наприкінці 1940-их рр. забезпечується тоталітарним політичним режимом на однопартійній основі. Політична влада сконцентрована довкола УПР, яка частково видозмінюючись підтримує монополію на владу комуністичної еліти протягом другої половини ХХ ст. Залежно від стилю партійного керівництва очільників угорських комуністів визначався рівень авторитарності чи ліберальності політичного режиму.

Етапи розвитку політико-партійного простору соціалістичної Угорщини:

1. Гегемоністська однопартійність (1948–1956 рр.). Після встановлення в Угорщині тоталітарного соціалістичного режиму у країні зберігається однопартійна монополія на владу УПР. Партія угорських комуністів УПР створена у 1948 р. і налічувала близько 900 тис. членів [4, с. 452].

Система державного управління спирається на однопартійне керівництво, яке очолює генеральний секретар УПР Матіаш Ракоші. Незважаючи на достатньо міцну соціальну базу угорських комуністів, у країні поширена багаторічна практика репресій із використанням централізованої системи міліцейського карального апарату. Фактично в Угорщині впроваджено сталінську модель синтезу партії та державного апарату. Політичним атрибутом післявоєнної Угорщини є безальтернативне домінування у політико-партійному просторі УПР.

2. Ліберально-однопартійний (1956 – середина 1980-их рр.). Національно-визвольні змагання 1956 р. призвели до ерозії угорського тоталітаризму і суттєвого пом'якшення методів партійного керівництва.

Жорсткий стиль керівництва Матіаш Ракоші та поглиблення економічної кризи в країні сприяє появі в середовищі УПР партійних реформаторів (Імре Надь). З метою подолання кризових явищ на найвищому рівні приймаються рішення з реформування партійної структури угорських комуністів:

– номінальне відродження багатопартійності. Поряд з правлячою комуністичною партією виника-

ють прихильні до реформаторського курсу в Угорщині ПДСВ, СДП та НСП. Водночас альтернативні комуністам партії відстоювали виключно ідеологію «розвинутого соціалізму», на практиці оформившись партіями-сателітами УПР;

– внутрішнє реформування УПР. Для подолання одноособового керівництва державою реорганізовано партійну структуру, яка передбачає колегіальний характер прийняття рішень та загальну децентралізацію партійного апарату. УПР ліквідовано і на її ідеологічній основі створено УСРП.

Після ротації комуністичної політичної еліти 1956 р. в Угорщині здійснюється достатньо ліберальна політика партійного реформатора Яноша Кадара. Особливості політико-партійного простору протягом кінця 1950-их – початку 1980-их рр.:

– збереження монополії УСРП на владу в країні та однозначний курс на збереження соціалістичної моделі держави;

– часткове оновлення виборчої системи країни, яке включало введення альтернативних списків кандидатів, одномандатних виборчих округів, надання пасивного виборчого права безпартійним тощо [1, с. 58–60].

3. Перехідний (1987–1989 рр.). Період політичної та економічної стагнації поглиблює кризові процеси в Угорщині, що призводить до пошуків альтернативних шляхів розвитку країни.

Причини поступової лібералізації партійно-політичного сегменту у другій половині 1980-их рр.:

1) загальна криза легітимності УСРП, яка знижує рівень суспільної підтримки офіційного курсу на примноження соціалістичної моделі держави;

2) партійний розкол угорських комуністів на дві ініціативні групи: консерватори – прихильники традиційних комуністичних методів управління та реформатори – симпатизи поступової лібералізації країни. До партійного табору консерваторів належали такі представники політичної еліти – Янош Кадар, Карой Грос, до реформаторів – Реже Ньереш, Імре Пожгаї та ін.;

3) поширення масового опозиційного комуністам опозиційного руху, який структурно включає громадські та суспільні об'єднання. Першим організаційним зібранням опозиційного руху стало т.зв. «Лакітекське зібрання» (27 вересня 1987 р.), на якому були засуджені однопартійність та соціалістичні методи управління країною [5, с. 81].

Наприкінці 1980-их рр. опозиційні суспільні сили інституційно оформлюються у політичні партії. Характеристика найбільш впливових політичних сил подана у Таблиці 1.

4. Інституційний (1989 р.). Період розпаду соціалістичної моделі в Угорщині та поглиблення лібералізації політичного режиму закладають інституційну основу до демократичного оновлення партійної системи.

Складові руйнації однопартійної системи в Угорщині:

1) перемога реформаторського крила в середовищі УСРП – ротація партійного керівництва (Реже Ньереші змінює Яноша Кадара) та керівних посад в країні (прем'єр-міністр Міклош Немет), перехід на колективне управління партією через новостворену Президію УСРП;

2) відміна юридичної основи однопартійності – прийняття нормативно-законодавчої бази, яка знімає однопартійність в країні та легалізує опозиційних рух у форматі політичних партій [6, с. 63].

Таблиця 1

**Характеристика опозиційного політичного руху Угорщини
(друга половина 1980-их рр.)**

Суспільно-політична сила	Час заснування	Соціальна платформа	Програмні засади
Угорський демократичний форум	Вересень 1987 р.	Творча інтелігенція; громадські активісти	– подолання суспільної конфронтації; – курс на розбудову демократичної Угорщини.
Альянс вільних демократів	Листопад 1988 р.	Помірковані комуністи; наукова інтелігенція	– захист прав і свобод громадян; – розбудова парламентської демократії.
Союз молодих демократів (ФІДЕС)	Березень 1988 р.	Ліберально-демократична молодь	– боротьба з комуністичною ідеологією; – формування правової держави на принципах політичного плюралізму.
Опозиційні суспільні та громадські об'єднання*	Друга половина 1988 р.	Творча та технічна інтелігенція; релігійні діячі	– загальнодержавний курс на розбудову демократичної Угорщини.

* опозиційний рух включав понад 140 організацій (кінець 1988 р.), найбільш масові: Демократична Ліга незалежних суддів, Незалежна партія дрібних власників, Товариство друзів Е. Байгі-Жилінські [167, с. 59].

Підтвердженням політичного визнання опозиційних суспільно-політичних сил є їхнє залучення до процесу перемовин з метою розробки єдиної державної стратегії подолання суспільної кризи. У підсумку трьома сторонами «круглого столу» стали: 1) правляча УСРП; 2) представники найбільших опозиційних політичних сил (УДФ, СВД, СДПУ); 3) група громадських організацій, які не відстоювали політичні інтереси та зберігали нейтралітет [2, с. 135].

Підсумковий компромісний протокол (18 вересня 1989 р.) перемовин між комуністами та опозицією засвідчив кінцеву руйнацію однопартійної системи та поступовий перехід до партійного плюралізму. Зокрема, офіційне визнання суб'єктами політики опозиційних партій, проведення перших альтернативних парламентських виборів у 1990 р. та самоліквідація УСРП.

Партійна система Угорщини у постсоціалістичний період пройшла наступні етапи розвитку:

I етап (1989–1990 рр.) – початкова багатопартійність. В умовах сприятливої законодавчої бази в країні відновлюється багатопартійність двома шляхами:

1) інституційно-організаційна трансформація опозиційних рухів у політичні партії, найбільш впливові – СВД, УДФ, СДПУ. Ці партійні суб'єкти були носіями ліберально-демократичної ідеології, яка закріплена в програмних документах;

2) відновлення діяльності політичних партій, що діяли в Угорщині до заборони багатопартійності комуністами в 1948 р. – ПНДГ, ХДНП та ін. Окрім того, з 1989 р. на ідеологічній основі УСРП з'являється соціалістична УСП, одна з найбільш впливових у постсоціалістичну добу.

У період системної лібералізації 1989–1990 рр. багатопартійна система Угорщини починає інстальоватись, але за умов відсутності виборчого процесу визначити тип партійної системи є достатньо складно. Передусім для партійної системи властиві базові ознаки атомізованої багатопартійності – перехідний політичний режим, відсутність впливової партії/групи партій, загальна нестабільність політичного центру. Напередодні проведення перших альтернативних виборів навесні 1990 р. всього зареєстровано 65 політичних партій [7, о. 40–49].

II етап (1990–1994 рр.) – багатопартійна система поміркового плюралізму. Угорський парла-

мент I скликання позначився достатньо високою стабільністю, враховуючи добу постсоціалізму. Домінуючи партійними суб'єктами стали УДФ та СВД, при дієвій опозиції УСП, СВД та ФІДЕС. Інституційними ознаками угорської моделі багатопартійності закріпились: демократичний політичний режим, представництво в парламенті небагатьох партій (6), домінування доцентрових тенденцій (правоцентристський уряд Йожефа Анталла).

III етап (1994–2010 рр.) – багатопартійна система поміркового плюралізму на двоблоковій полюсній основі. Склад парламентів п'яти наступних скликань підтверджує загальну стабільність партійної моделі поміркового плюралізму. Водночас у політико-партійному просторі викристалізувалось поетапне домінування лівої УСП та правої/правоцентристської ФІДЕС та очолюваних ними партійних блоків. Безпосередня практика формування парламентської більшості засвідчує необхідність партій залучатися підтримкою третіх політичних сил. У таких умовах складається угорський варіант двоблокової партійної системи на інституційній основі поміркового плюралізму.

IV етап (2010–2017 рр.) – багатопартійна система поміркового плюралізму з домінуючою партією. Результати двох останніх парламентських виборів та загальна конфігурація партійного простору засвідчили суттєві зміни у форматі партійної системи Угорщини. Однозначно домінуючим стає ФІДЕС, яка на виборах здобуває абсолютну більшість. ФІДЕС фактично одноособово формує склад уряду та призначає Президента країни. Водночас у країні зберігаються всі необхідні атрибути системи поміркового плюралізму, з гарантованими правами опозиції [3, с. 45–50].

Отже, сучасний тип партійної системи Угорщини можна визначити як багатопартійну з домінуючою партією – ФІДЕС. Ця форма організації партійного простору має подвійну інституційну природу у контексті загального рівня консолідації політико-партійного простору сучасної Угорщини.

З одного боку, умовна «однопартійність» на ліберальній партійній ідеології центру суттєво підвищує рівень стабілізації партійної системи загалом. До конкурентоспроможних політичних партій належать максимум 3–4 політичні сили, які делегують своїх представників до складу парламенту. Реальна

боротьба в ході парламентських виборчих кампаній ведеться ФІДЕС за збереження більшості 2/3 у складі Державних Зборів. В умовах такої політичної конкуренції Угорщина отримала політичну еліту з високим рівнем легітимності, стабільні урядові кабінети та незмінний правоцентристський курс на поглиблення європейської інтеграції країни.

З іншого боку, будь-які тенденції до однопартійності потенційно призводять до монополізації влади та відходу від нормативних принципів демократії. Зберігаючи основи демократичного політичного режиму, для Угорщини характерні певні ознаки деформації партійної системи: конституційно-політичний процес спрямований на підтримку провладної сили, фактична відсутність дієвої опозиції, націонал-консервативна радикалізація політико-партійного простору тощо.

У підсумку в Угорщині складається та функціонує слабо конкуруюча партійна система, із збереженням всіх незмінних інституційних атрибутів багатопартійності та плюралізму. Потенційною загрозою високому рівню демократичної консолідації політико-партійного простору є безальтернативність представництва ФІДЕС у всіх вищих владних ешелонах країни – парламент, прем'єр-міністр, Президент. Крім того, з ініціативи провладної політичної сили в Угорщині були прийняті суттєві зміни до виборчого законодавства, що викликало неприйняття з боку демократичної спільноти ЄС та звинувачення лідерів ФІДЕС у прагненні до утримання влади за рахунок маніпулювання нормами електоральної демократії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Венгерская Народная Республика. Конституция и законодательные акты [Пер. с венг.]. М. : Прогресс, 1982. 392 с.
2. Еволюція партійних систем країн Вишеградської четвірки: досвід для України: монографія / [Ю. Остапеч, Є. Гайданка, А. Ключкович, Н. Марадик]. Ужгород : ПП Данило С.І., 2014. 256 с.
3. Елизаров В.П. Институциональные факторы партийного строительства в условиях политической трансформации: сравнительный анализ Венгрии и России: дисс. ... канд. полит. наук : спец. 23.00.02 "Политические институты, этнополитическая конфликтология, национальные и политические процессы и технологии" / Виталий Павлович Елизаров. Санкт-Петербург, 2004. 189 с.
4. Краткая история Венгрии / Отв. ред Т.М. Исламов. М. : Наука, 1991. 608 с.
5. Ткач Д. Сучасна Угорщина в контексті суспільних трансформацій: монографія. К. : Інститут політичних і етнонаціональних досліджень НАН України ; МАУП, 2004. 480 с.
6. Центральноевропейские страны на рубеже XX – XXI вв. Аспекты общественно-политического развития: историко-политологический справочник / отв. состав. Юрий Степанович Новопапин. М. : Новый хронограф, 2003. 256 с.
7. Stumpf I. Pártosodás és választások Magyarországon. A többpártrendszer kialakulása Magyarországon 1985–1991. Tanulmánykötet. Budapest : Kossuth Kiadó, 1992. O. 40–49.