



**НАУКОВІ ЗАПИСКИ
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»**

Збірник наукових праць

Випуск 6

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2018

Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія» серія «Психологія»»

Заснований 2000 року Національним університетом «Острозька академія».
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 21245-11045P від 12 березня 2015 р.

Журнал включено до переліку наукових фахових видань України з психології
на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 747 від 13.07.2015

Журнал зареєстровано в Міжнародному центрі періодичних видань
(ISSN International Centre. Paris, France): ISSN 2311-5149 (друкований).

Журнал включено до міжнародних наукометричних баз і каталогів наукових видань:

EBSCO Publishing, Inc., США, сайт: www.ebscohost.com;

DOI, <https://doi.org/>;

Російський індекс наукового цитування (РІНЦ), Російська наукова електронна бібліотека, сайт: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=37741;

Національна бібліотека ім. В.І. Вернадського, Україна, сайт: <http://nbuv.gov.ua>.

*Друкується за ухвалою вченої ради Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 11 від 29 березня 2018 року.*

Засновник журналу: Національний університет «Острозька академія»;

Видавець: видавництво Національного університету «Острозька академія».

Редакційна рада:

Пасічник І. Д. (д. псих. н., проф., головний редактор);
Шугай М. А. (к. псих. н., доц., заступник головного редактора);
Матласевич О. В. (к. псих. н., доц., відповідальний за випуск);
Гільман А. Ю. (адміністратор);

Редакційна колегія:

Пасічник І. Д. (д. псих. н., проф., Острог, Україна);
Каламаж Р. В. (д. псих. н., проф., Острог, Україна);
Матласевич О. В. (к. псих. н., доц., Острог, Україна);
Шугай М. А. (к. псих. н., доц., Острог, Україна);
Юрченко В. М. (д. псих. н., проф., Рівне, Україна);
Засєкіна Л. В. (д. псих. н., проф., Луцьк, Україна);
Максименко С. Д. (д. псих. н., проф., Київ, Україна);
Москалец В. П. (д. псих. н., проф., Івано-Франківськ, Україна);
Савчин М. В. (д. псих. н., проф., Дрогобич, Україна);
Жуковський В. М. (д. пед. н., проф., Острог, Україна);
Хом'як І. М. (д. пед. н., проф., Острог, Україна);
Ширяєва Т. М. (к. псих. н., доц., Острог, Україна).

Рецензенти:

Вірна Ж. П., доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Ямницький В. М., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.

Editorial council:

Pasichnyk I. D., (Dr.Sc. (Psychology), Prof., Editor-in-Chief);
Shuhay M. A., (PhD (Psychology), docent, Deputy Editor));
Matlasevych O. V., (PhD (Psychology), docent, Responsible Secretary));
Hilman A. Yu. (PhD, administrator-in-chief).

Editorial board:

Pasichnyk I. D., (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
Kalamazh R. V., (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
Matlasevych O. V., (PhD, docent, (Ostroh, Ukraine);
Shuhay M. A., (PhD, docent, (Ostroh, Ukraine);
Yurchenko V. M. (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Rivne, Ukraine);
Zasiekina L. V., (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Lutsk, Ukraine);
Maksymenko S. D., (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Kyiv, Ukraine);
Moskalets V. P., (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ivano-Frankivsk, Ukraine);
Savchyn M. V., (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Drohobych, Ukraine);
Zhukovskyi V. M., (Dr.Sc. (Pedagogics), prof. (Ostroh, Ukraine);
Khomiak I. M., (Dr.Sc. (Pedagogics), prof. (Ostroh, Ukraine);
Shyriaeva T. M., (PhD, docent, (Ostroh, Ukraine).

Reviewers:

Virna Zh.P., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University;

Yamnytskyi V.M., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Practical Psychology and Psychotherapy, Rivne State Humanitarian University.

Адреса редакції: Національний університет «Острозька академія»,

Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2. **Тел.** (+38067) 771 28 70, **e-mail:** 35800@ukr.net.

Головний редактор І. Д. Пасічник

Заступник головного редактора М. А. Шугай

Відповідальний за випуск О. В. Матласевич

Адміністратор А. Ю. Гільман

Технічний редактор Р. В. Свинарчук

Комп'ютерна верстка Н. О. Крушинської

Художнє оформлення обкладинки К. О. Олексійчук

Коректор Ю. Г. Шабатіна

УДК 001.8 + 159.9 + 37

ББК 74 + 88

СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 24 січня 2018 р.

Прорецензовано: 2 лютого 2018 р.

Прийнято до друку: 20 березня 2018 р.

e-mail: i_netta@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-4-8

Андрущенко І. Г. Психологічні особливості впливу копінг-стратегій на саморозвиток особистості юнацького віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*: збірник наукових праць. Острог: Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 4–8.

УДК: 159.923.2 – 021.464 – 053.6.

Андрущенко Інна Григорівна,

викладач кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ НА САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

За результатами теоретичного й емпіричного дослідження впливу копінг-стратегій на особливості саморозвитку в юнацькому віці визначено, що конструктивні копінг-стратегії сприяють поліпшенню фізичного самопочуття, активізують розумову діяльність, викликають позитивні емоційні переживання й сприяють успішній адаптивній долаючій поведінці та саморозвитку юнаків і дівчат; використання непродуктивних копінг-стратегій призводить до наростання негативної психофізіологічної симптоматики, дезорганізації інтелектуальної діяльності, виникнення негативних емоційних переживань і супроводжується намаганням уникнути чи проігнорувати проблему, спрямовувати зусилля не на її вирішення, а на зменшення емоційної напруги, що ускладнює процеси саморозвитку.

Ключові слова: саморозвиток, копінг-ресурси, копінг-стратегії, копінг-поведінка, ефективні й неефективні копінг-стратегії саморозвитку.

Андрущенко Інна Григорівна,

преподаватель кафедры общей и социальной психологии и психотерапии
Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ЮНАШЕСКОГО ВОЗРАСТА

По результатам теоретического и эмпирического исследования влияния копинг-стратегий на особенности саморазвития в юношеском возрасте определено, что конструктивные копинг-стратегии способствуют улучшению физического самочувствия, активизируют умственную деятельность, вызывают положительные эмоциональные переживания и способствуют успешному адаптивному преодолевающему поведению и саморазвитию юношей и девушек; использование непродуктивных копинг-стратегий приводит к нарастанию негативной психофизиологической симптоматики, дезорганизации интеллектуальной деятельности, возникновению негативных эмоциональных переживаний и сопровождается попыткой избежать или проигнорировать проблему, направляя усилия не на ее решение, а на уменьшение эмоционального напряжения, что затрудняет процессы саморазвития.

Ключевые слова: саморазвитие, копинг-ресурсы, копинг-стратегии, копинг-поведение, эффективные и неэффективные копинг-стратегии саморазвития.

Inna Andrushchenko,

Lecturer of the Department of General and Social Psychology and Psychotherapy
National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, Kyiv

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE INFLUENCE OF COPING STRATEGIES ON THE SELF-DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF ADOLESCENCE

According to the results of the theoretical and empirical research of the influence of coping strategies on the peculiarities of self-development in adolescence, it is determined that constructive coping strategies contribute to the improvement of physical well-being, activate mental activity and cause positive emotional experiences and, accordingly, promote successful adaptive behavior and self-development of boys and girls; the use of non-productive coping strategies leads to an increase in negative psycho-physiological symptoms, disorganization of intellectual activity, the emergence of negative emotional experiences, accompanied by an attempt to avoid or ignore the problem, direct efforts not to its solution, but to reduce emotional stress, which complicates the processes of self-development.

Key words: self-development, coping-resources, coping strategies, coping-behavior, effective and ineffective self-development coping strategies.

Постановка проблеми. Для того, щоб бути успішною в сучасному суспільстві молода людина повинна займатися постійним саморозвитком і самовдосконаленням. Саморозвиток особистості юнацького віку необхідний, передусім, для успішної ідентифікації та задоволення своїх глибинних потреб у само-

актуалізації та самореалізації – індивідуально-особистісній, суспільній, професійній та ін. Тому актуальним є питання, що саме обумовлює внутрішню активність юнаків і дівчат, а також те, за яких умов ця активність є успішно-адаптивною і сприяє ефективному саморозвитку.

Одним із важливих напрямів забезпечення позитивної динаміки саморозвитку, на нашу думку, є формування та розвиток конструктивних копінг-стратегій долаючої поведінки, спрямованої на вирішення важливих життєвих завдань і проблемних ситуацій, якими наповнене життя сучасної молоді.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Проблеми саморозвитку особистості досить ґрунтовно досліджували як вітчизняні І. С. Булах, П. В. Лушин, С. О. Ставицька, В. О. Татенко та ін. [1; 5; 10; 11], так і зарубіжні психологи Д. О. Леонтьєв, А. Маслоу, Ю. М. Орлов, М. А. Щукіна та ін. [4; 7; 12; 17]. Дослідженням проблематики копінг-стратегій особистості займалися Т. А. Заглюдіна, Н. Куйпер, Р. Лазарус, Р. Мартін, С. К. Нартова-Бочавер, М. Перрес, О. Б. Сіматова, С. Фолкман та ін. [2; 14; 16; 6; 9]. Водночас залишається малодослідженою проблема впливу копінг-стратегій на саморозвиток особистості юнацького віку, яка займає важливе місце у психології розвитку, що й визначило напрям нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати теоретичні підходи до вивчення проблеми копінг-стратегій особистості й емпірично визначити особливості їх впливу на саморозвиток особистості в юнацькому віці.

Матеріали і методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, порівняння й узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; *емпіричні* – опитування, спостереження, методика «Копінг-механізми» (авт. Е. Хайм, адапт. Л. І. Вассермана).

Виклад основного матеріалу. Саморозвиток – це усвідомлений і керований особистістю процес, у результаті якого відбувається вдосконалення фізичних, розумових і моральних потенціалів людини, розгортання її індивідуальності. Процес саморозвитку не має меж, як немає межі досконалості людини. Його можна розглядати як становлення інтегративної якості особистості – її суб'єктності, що містить мотиваційну, діяльнісну, рефлексивно-регульовальну складові. Саморозвиток особистості полягає в умінні самостійно визначати чинники, що стимулюють чи перешкоджають її зростанню [8].

Досліджуючи процес саморозвитку особистості, потрібно звертати увагу на такі аспекти: саморозвиток – це процес, який сприяє самовдосконаленню, самореалізації особистості, який має діяльний характер, без бажання і зусиль у роботі над собою особистісний розвиток неефективний; внутрішніми стимулами розвитку особистості є її потреби, мотиви, інтереси й установки, загалом, внутрішні суперечності, які стимулюють активність особистості, сприяють її саморозвитку; зовнішніми чинниками розвитку є впливи середовища та цілеспрямоване виховання, які впливають на розвиток особистості через її внутрішню сферу, породжуючи в неї відповідні потреби, що зумовлює несхожість, різноманітність і неповторність особистісного розвитку кожної людини, індивідуальну своєрідність її саморозвитку [11].

Саморозвиток особистісних якостей людини найчастіше відбувається через переживання психологічно складних чи проблемних ситуацій, які спонукають особистість до актуалізації внутрішніх ресурсів, пошуку відповідних засобів їхнього вирішення й розвитку необхідних властивостей на шляху самовдосконалення. Загальне уявлення про складну життєву ситуацію є розуміння її як будь-якої ситуації, що викликає труднощі в людини, і порушує її психологічне благополуччя. У психології до категорій складних ситуацій відносять: стресову, конфліктну, фруструючу, травмуючу, екстремальну, надзвичайну, напружену й інші [12].

На всі ці ситуації особистість реагує переважно двома способами: вибудовує копінг-стратегії і застосовує певну копінг-поведінку чи психологічні захисти.

С. К. Нартова-Бочавер вважає що довільне вживання в різних роботах, поняття «coping» охоплює широкий спектр людської активності – від несвідомих психологічних захистів до цілеспрямованого подолання кризових ситуацій [6].

Частина дослідників вважають, що психологічний захист близький до поняття «копінг», а основною відмінністю є те, що захисні механізми виявляються неусвідомлено, а копінг-стратегії – це свідоме включення людської активності [8].

Р. Лазарус і С. Фолкман визначають копінг-поведінку як цілеспрямовану соціальну поведінку, що дозволяє людині впоратися з важкою життєвою ситуацією, адаптуватися до неї, знизити стресогенну дію способами адекватними особистісним властивостям і ситуації, через усвідомлені копінг-стратегії. Копінг-поведінка залежить не тільки від властивостей особистості, а й від самої ситуації, та виявляється на поведінковому, емоційному й пізнавальному рівнях.

У структурі копінг-поведінки виділяють копінг-стратегії і копінг-ресурси. Копінг-стратегії – це способи подолання стрес-чинників, як реакція особистості й актуальну загрозу; копінг-ресурси – відносно стабільні характеристики індивіда і соціального середовища, які сприяють розвитку способів подолання стресу [16]. Якщо труднощі перевищують ресурси індивіда – це призводить до високого рівня стресу, що супроводжується зниженням ефективності діяльності та погіршенням психологічного та фізичного стану. Базове значення терміна «копінг» – «подолання», тому адаптивні або конструктивні стратегії сприя-

тимуть зниженню впливу стресу й успішному вирішенню ситуації, а дезадаптивні або неконструктивні копінг-стратегії можуть призводити до зниження психологічного і фізичного благополуччя особистості, що не сприятиме ефективному саморозвитку.

Для подолання проблемних ситуацій особистість використовує копінг-стратегії на основі придбаного раніше особистісного досвіду (копінг-ресурси). Результат взаємодії копінг-ресурсів і копінг-стратегій дозволяє сформувати долаючу поведінку, яка сприяє саморозвитку особистості юнацького віку [3]. Саме тому копінг-стратегії можна розглядати, як стратегії дії, що використовує особистість у ситуаціях психологічної загрози фізичному, особистісному і соціальному благополуччю, реалізовані в когнітивній, емоційній і поведінковій сфері функціонування особистості, що ведуть до успішної чи неуспішної адаптації.

Інакше кажучи, копінг-стратегії – це те, що і як робить особистість, для того, щоб упоратися зі стресом, вирішити як значущі, так і повсякденні завдання, проблеми, а копінг-ресурси – це те, які засоби і якості вона здатна задіяти у процесі їхнього вирішення.

Таким чином, стратегії копінга дають можливість упоратися з важкою проблемою, забезпечивши додатковий ресурс, спрямований не лише на її розв'язання чи подолання, а й саморозвиток особистості. У структурі копінг-стратегій можна виділити, насамперед, такі основні компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий, які ми й вивчали в емпіричній частині дослідження та проаналізуємо нижче.

В емпіричній частині статті подаємо результати дослідження копінг-стратегій 100 студентів 1–3 курсів різних спеціальностей за методикою Е. Хайма (Е. Heim). Для того, щоб визначити, які копінг-механізми застосовують студенти у стресовій ситуації, ми застосували методику «Копінг-механізми» (авт. Е. Хайм, адапт. Л. І. Вассермана).

Методика дозволяє досліджувати 26 ситуаційно-специфічних варіантів копінга, розподілених відповідно до трьох основних сфер психічної діяльності на когнітивний, емоційний і поведінковий копінг-механізми. Отримані кількісні результати дослідження та їх якісний аналіз подаємо нижче.

Е. Хайм поділяє копінг-стратегії на продуктивні (спроби вирішити проблему самостійно, зміна власних установок щодо ситуації, пошук інформації, об'єктивна оцінка ситуації, втручання в ситуацію, самоконтроль, прийняття відповідальності), непродуктивні (закритість для інформації, уникнення, самозвинувачення, відкидання проблеми, відхід від соціальної підтримки, визнання своєї поразки) і відносно продуктивні, які допомагають упоратися з незначними труднощами [13].

Оцінювати ефективність копінга слід наприкінці в тому випадку, якщо стресова ситуація для індивіда стає незначною як подразник і звільняється енергія для вирішення нових завдань. У багатьох психологічних джерелах критерій ефективного подолання пов'язують із психологічним благополуччям людини, що виражається у зниженні рівня тривожності, дратівливості, психосоматичної симптоматики, депресивних показників [8].

Таким чином, копінг є більш досконалою стратегією вирішення проблемних ситуацій, ніж психологічний захист, оскільки в копінгу механізм гармонізації взаємодії суб'єктів заснований на усвідомленому, довільному встановленні ними бажаної рівноваги у стресовій ситуації на рівні енергії й інформації. Обрана певним чином копінг-стратегія визначає успішну або неуспішну адаптацію, що впливає на ефективність і динаміку саморозвитку особистості.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що найбільша кількість досліджуваних юнацького віку (60%) обирають продуктивні емоційні копінг-стратегії: оптимізм – 56% та протест – 4%. Їх емоційний особистісний стан можна охарактеризувати як активне обурення і протест щодо труднощів. Вони відрізняються емоційною готовністю вирішувати наявні проблеми і впевненістю, що існує вихід із будь-якої ситуації.

Непродуктивні емоційні копінг-стратегії обирають 18% досліджуваних, емоційні стани яких характеризуються пригніченням емоцій – 10%, покірністю – 2%, самозвинуваченням – 4%, агресивністю – 2%. Особистість, яка використовує такі копінг-стратегії, переживає злість, почуття провини, безнадійність, фатальну покірність, а її поведінка характеризується постійною підвищеною тривогою і схильністю до депресії.

Ще 12% досліджуваних обирають відносно продуктивні емоційні копінг-стратегії: емоційну розрядку – 4% і пасивну кооперацію – 8%. Особистості, яка використовує такі емоційні копінг-стратегії, приаманно перекидання відповідальності за вирішення проблемних ситуацій на інших, емоційні реакції спрямовані на зняття напруги.

Дещо більше половини (54%) досліджуваних юнаків і дівчат застосовують продуктивні когнітивні копінг-стратегії, такі, що дозволяють знайти найкращий вихід із проблемної ситуації. До них належать: проблемний аналіз – 20%, усвідомлення власної цінності – 12%, збереження самовладання – 22%. Такі форми поведінки допомагають аналізувати стресові ситуації і можливі шляхи виходу з них. Особистість, яка обирає продуктивні стратегії, впевнена у власних ресурсах, які необхідні для подолання важких ситуацій, зорієнтована на підвищення власної самооцінки та самоконтролю, глибше усвідомлює власну цінність як особистості.

Ще 28% досліджуваних юнацького віку обирають непродуктивні когнітивні копінг-стратегії: смиренність – 6%, розгубленість – 8%, дисимуляцію – 12%, ігнорування – 2%. Така копінг-поведінка виявляється в небажанні долати труднощі; характеризується умисною недооцінкою можливих невдач і неприємностей через невіру у власні сили й інтелектуальні ресурси. Відносно продуктивні когнітивні копінг-стратегії притаманні 18% досліджуваних і виражаються через відносність – 8%, надання смислу – 4%, релігійність – 6%. Їх конструктивність залежить від значущості й актуальності ситуації подолання. Такі форми поведінки особистості спрямовані на оцінку труднощів, порівняно з іншими, намагання інакше переосмислити свою поведінку і ситуацію, у якій вона знаходиться, надання особливого сенсу подоланню труднощів, віра в Бога і стійкість у вірі в разі зіткнення зі складними проблемами.

Найнижчі показники демонструють досліджувані юнаки і дівчата (38%) щодо продуктивних поведінкових копінг-стратегій, які містять: співпрацю – 20%, звернення за допомогою – 10%, альтруїзм – 8%. Використовуючи такі копінг-стратегії, особистість вступає у співпрацю із більш досвідченими людьми для ефективного вирішення проблемних ситуацій або сама пропонує допомогу близьким під час подолання труднощів.

Непродуктивні поведінкові копінг-стратегії притаманні 32% досліджуваних: активне уникнення – 20% і відступ – 12%. Така поведінка передбачає уникнення думок про неприємності, пасивність, самотність, пасивний (байдужий) спокій, ізоляцію, прагнення уникнути активних інтерперсональних контактів, відмова від вирішення проблем.

Відносно продуктивні поведінкові копінг-стратегії демонструють 24% респондентів: компенсація – 10%, відволікання – 6% і конструктивна активність – 8%. Характерним для поведінки юнаків із такими поведінковими копінг-стратегіями є тимчасовий відхід від вирішення проблем за допомогою занурення в улюблену справу, подорожі, втілення в життя заповітних бажань і негативних пасивно-захисних аспектів поведінки – алкоголю, лікарських засобів, заїдання.

Отже, у юнаків і дівчат переважають продуктивні копінг-стратегії в когнітивній, емоційній і поведінковій сферах, що свідчить про те, що наявні проблеми і труднощі вони намагаються вирішити, працюючи над собою. Вони діляться переживаннями зі своїми друзями, родичами, близькими; прислухаються до компетентних наставників; заручаються підтримкою близьких.

Водночас є досить значний відсоток юнаків і дівчат, які використовують неконструктивні та відносно конструктивні стратегії подолання складних ситуацій. Важкість у реалізації запланованих змін, може стати для них бар'єром у саморозвитку. Такі студенти очікують, що особистісні зміни будуть досягатися з легкістю і за швидкі терміни, а перепони на шляху «вибивають їх із колії», тому вони можуть відмовлятися від саморозвитку, не бажаючи прикладати зусилля та проводити клопітку роботу над собою. Тільки, якщо особистість подолає внутрішні суперечності, лінь, свої захисні неефективні механізми, які породжують страх до нового та невпевненість у собі, стане можливим її якісний ріст.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене теоретичне й емпіричне дослідження дають нам можливість прийти до висновку, що активні конструктивні копінг-стратегії сприяють поліпшенню фізичного самопочуття, активізують розумову діяльність і викликають позитивні емоційні переживання й сприяють успішній адаптивній долаючій поведінці. А використання непродуктивних копінг-стратегій призводить до наростання негативної психофізіологічної симптоматики, дезорганізації інтелектуальної діяльності, виникнення негативних емоційних переживань і супроводжується намагання уникнути чи проігнорувати проблему, спрямовувати зусилля не на її вирішення проблеми, а лише на зменшення емоційної напруги.

Отже, вибір особистістю юнацького віку певної копінг-стратегії в момент зіткнення зі складною чи проблемною ситуацією залежить від наявного в неї психофізіологічного та соціально-психологічного ресурсу, суттєво визначає її психічне і фізичне самопочуття й сприяє чи перешкоджає процесам активного саморозвитку.

Перспективою наших подальших досліджень є підготовка програми з корекції в досліджуваних студентів неконструктивних і розвитку продуктивних копінг стратегій у різних ситуаціях життєдіяльності, передусім, у межах навчально-професійної підготовки.

Література:

1. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія / І. С. Булах. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
2. Заглодина Т. А. Копинг-стратегии как вид креативных практик / Т. А. Заглодина // Креативность гуманитарного образования: духовно ценностные и интеллектуальные аспекты: сб. ст. [по материалам 11-й Всерос. науч. практ. конф., 20–21 нояб. 2014. – Екатеринбург] / Рос. гос. проф. – пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – С. 139–142.

3. Заика Л. Л., Разуваева Т. Н. Некоторые теоретические проблемы совладающего поведения в психологической науке/материалы межд. науч.-практ.конф. – Психология совладающего поведения. [отв. ред.: Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова]. – Кострома: КГУ, 2007. – 426 с.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 478 с.
5. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. Монографія / П. В. Лушин. – Одеса: Аспект, 2005. – 334 с.
6. Нартова-Бочавер С. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. Нартова-Бочавер // Психол. журнал. – 1997. – № 5. – С. 56.
7. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студен. вузов, обуч. по спец. «Психология» / А. Б. Орлов. – М.: Academia. – 2002. – 270 с.
8. Психологический словарь / [ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2007. – 672 с.
9. Симатова О. Б. Теория копинг-поведения как основа первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков / О. Б. Симатова // Вестник ЧитГУ. – 2009. – № 6 (57). – С. 93–98.
10. Ставицька С. О. Смесложиттєві орієнтації сучасного юнацтва / С. О. Ставицька // Актуальні проблеми практичної психології. Зб. наук. праць. Ч. II. – Херсон, ПП Вишемирський В. С., 2009. – 744 с. – С. 462–471.
11. Татенко В. О. Проблема саморозвитку психіки: суб'єктно-генетичний підхід / В. О. Татенко // Інформаційний бюлетень АПН України. – 1994. – Вип. 1(6). – С. 4–5.
12. Щукина М. А. Психология саморазвития личности / М. А. Щукина; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – Санкт-Петербург: Изд-во СПб. – 2015. – 346 с.
13. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие / Э. Г. Эйдемиллер // Серия: «Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу. (Вып. 1) [Под общей редакцией д.м.н., проф. Л. И. Вассермана]. – М.: «Фолиум», 1996. – 48 с.
14. Kuiper N.A., Martin R.A. (1998). Is sense of humor a positive personality characteristic? // Ruch W. (ed.) The sense of humor: Explorations of a personality characteristic. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. – P. 179–202.
15. Lazarus R. Stress, Coping, and Health. (1992). A Situation-Behavior Approach. Theory, Methods, Applications / Lazarus R., Perrez M., Reicherts M. –Seattle- Toronto-Bem-Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
16. Maslow A. H. (1970). Motivation and personality. 2-nd ed. N. Y.: Harper and Row. – XXX. – 369 p.

Отримано: 22 січня 2018 р.

Прорецензовано: 2 лютого 2018 р.

Прийнято до друку: 20 березня 2018 р.

e-mail: grineva_olga@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-9-13

Гріньова О. М. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій особистості в пізньому юнацькому віці. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 9–13.

УДК 159.922:37.013.77

Гріньова Ольга Михайлівна,

кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В ПІЗНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті досліджено проблему становлення ціннісних орієнтацій особистості юнацького віку. Це психічне утворення розглянуто в контексті проектування життєвого шляху сучасними юнаками та дівчатами. У юності особистість усе більше переорієнтовується з засвоєння соціально детермінованих цінностей на конструювання власних ціннісних орієнтацій. Презентовано результати вивчення динаміки, структурних компонентів, а також емпіричні розробки становлення ціннісних орієнтацій людини в ювенальному періоді її життя. Розроблено та презентовано авторський опитувальник “Ціннісні орієнтації юнаків” для вивчення ціннісності й доступності егоцентричних та альтруїстичних аксіологічних когніцій юнаків у романтичних, професійних, етнічних і духовних стосунках із власним “Я” та соціальною дійсністю. Наведено результати дослідження автором особистісної значущості для юнаків різних цінностей у зазначених сферах життя.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, проектування життєвого шляху, особистісний розвиток, юнацький вік.

Гринева Ольга Михайловна,

кандидат психологических наук, доцент, Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, г. Киев

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЗДНЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье исследуется проблема становления ценностных ориентаций личности юношеского возраста. Это психическое образование рассматривается в контексте проектирования жизненного пути современными юношами и девушками. В юности личность все больше переориентируется с усвоения социально детерминированных ценностей на конструирование собственных ценностных ориентаций. Презентованы результаты изучения динамики, структурных компонентов, а также эмпирические разработки становления ценностных ориентаций человека в ювенальном периоде его жизни. Разработан и презентован авторский опросник “Ценностные ориентации юношей” для изучения ценностности и доступности эгоцентрических и альтруистических аксиологических когнитивных юношей в романтических, профессиональных, этнических и духовных отношениях с собственным “Я” и социальной действительностью. Представлены результаты исследования автором личностной значимости для юношей ценностей в этих сферах жизни.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, проектирование жизненного пути, личностное развитие, юношеский возраст.

Olga Grinova,

PhD in Psychology, Assistance Professor, National Pedagogical Dragomanov University

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY'S VALUE ORIENTATION DEVELOPMENT IN ELDER YOUTH AGE

The problem of personality's value orientations development in youth is researched in the article. This mental phenomenon is represented in field of life way design of modern youngsters. Personlity is more reoriented from retention of social detreminated values to constructing of his own value orientations in youth. The results of research of dynamics, structural components, empirical researches of value orientations of human in youth in psychological literature are represented. Author questionnaire “Value orientations of youngsters” is elaborated and represented. Results of research of psychological features of different mental phenomenon's value in this domens of life for youngsters are represented.

Key words: values, value orientations, life way design, personal development, youth age.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації й інформатизації українського суспільства на початку ХХІ ст. необхідності вирішення ряду соціальних, економічних проблем сучасна людина мало замислюється над питаннями розвитку своєї духовної сутності, особистісного зростання, цілеспрямованого управління своїм буттям. Серед ряду структур свідомості саме цінності значною мірою впливають на становлення світогляду людини, визначення нею своїх пріоритетних життєвих цілей і планів, стають

імперативами вибору способів життєдіяльності, визначають специфіку особистісного й професійного самовизначення тощо.

Пізню юність у психологічній літературі розглянуто як етап “входження” молоді людини в доросле життя, перший віковий період, у якому вона, з настанням соціальної зрілості набуває можливості не лише створювати ідеальні когніції свого майбутнього, але й автономно реалізовувати здійснені життєві вибори. Рефлексивно осмислюючи своє буття у вимірах психологічного простору й часу, молода людина набуває здатності до самотворення власних ціннісних орієнтацій. Інтегруючи часову транспективу власного минулого, теперішнього й майбутнього, особистість не лише аналізує наявний життєвий досвід та втілює екзистенціали найбільш значущих ціннісних орієнтацій в образах життєвих цілей, але й здійснює ціннісно детермінований вибір способів досягнення бажаних цілей. Усе це обумовлює високу актуальність і соціальну значущість дослідження психологічних особливостей ціннісних орієнтацій особистості в юнацькому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цінностей особистості у фаховій психологічній літературі не є новою. Водночас явища цінностей і ціннісних орієнтацій є нерозривно взаємопов’язаними, але не тотожними. Згідно з науковою позицією І. Д. Беха, не всі соціальні цінності є водночас і особистісними для кожної людини. Осмислення соціальних цінностей, що емоційно переживаються, спричинює “вторинне ставлення” індивідуума до цих цінностей та перетворює їх на особистісні [3]. У юності розвиток рефлексії, соціального світогляду, розгортання смисложиттєвого пошуку, життєвої перспективи й інших особистісних утворень забезпечує можливості людини до вироблення власного ставлення до свого життя і подальшого суб’єктного управління ним.

Процеси інтегрованого управління людиною траєкторією свого буття в просторово-часовому континуумі в психологічній літературі часто висвітлено за допомогою терміна “проектування життєвого шляху”. Це психічне утворення містить процеси усвідомлення ключових детермінант свого життя та переорієнтацію з виконання соціально детермінованих життєвих завдань на авторську постановку життєвих цілей і завдань свого майбутнього. Таким чином, особистість змінює умови й процеси детермінації свого життя, спрямовує життєву активність на досягнення поставлених цілей, стає суб’єктом свого життя [8]. Осмислюючи наявні аксіологічні когніції, молодь створює їх авторські ментальні репрезентації та проектує вибудовані нею ціннісні орієнтації в усі виміри життєвого простору й часу свого буття. У дослідженнях сучасних учених презентовано різні погляди щодо особливостей розгортання в життєвому просторі юнаків ціннісних орієнтацій інтимно-особистісних, професійних, етнічних і духовних взаємин із власним “Я” й об’єктивною реальністю, а також специфіки проектування ціннісних орієнтацій юнаків у вимірі індивідуального майбутнього (Н. В. Белова [1], Ю. Ю. Белова [2], В. В. Бурдін [4], Н. І. Жигайло [5], Ю. Ю. Колягіна [6], С. В. Мерзлякова [7] та ін.).

Метою нашої статті є теоретичний аналіз наукових позицій сучасних учених щодо специфіки розгортання ціннісних орієнтацій юнаків у життєвому просторі й часі, а також емпіричне дослідження цього психічного утворення.

Виклад основного матеріалу. Розгортання ціннісних орієнтацій юнаків відбувається в різних модулях їх життєвого простору – взаєминах кохання, що набувають високої особистісної значущості, ставлення до обраної професії, а в майбутньому кар’єри, ставлення до свого етнічного й духовного буття тощо. У роботах С. В. Мерзлякової було виявлено, що рівень осмисленості життя людини в пізньому юнацькому віці прямо корелює з показниками її цінностей у сімейно-шлюбних взаєминах. Водночас у жінок смисложиттєвий пошук нерозривно пов’язаний із підвищенням суб’єктивної значущості перспективних цінностей свого життя – шлюбу, материнства, щасливого сімейного життя, а в чоловіків – із цінностями любові, особистісної незалежності і безпеки [7]. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця може бути детермінований як просоціальними, так і егоцентричними ціннісними орієнтаціями. Останні є результатом осмислення юнаком своєї професіоналізації не як самоцілі, а як засобу задоволення інших потреб, як правило, матеріальних, гедоністичних. Згідно з результатами досліджень Н. В. Белової, для значної кількості студентів інженерних спеціальностей найбільш значущими є матеріальні ціннісні установки, які обумовлюють формування підприємливого типу професійної спрямованості особистості. Така спрямованість мало сприяє їх професійному зростанню [1]. У роботах В. В. Бурдіна було виявлено, що на ранніх етапах професійної підготовки для студентів найбільш значущими є гуманістичні цінності обраної професії. Упродовж професійного навчання формування більш реалістичних уявлень про свою професію підвищує значущість цінностей, що відображають матеріальні переваги майбутньої роботи [4].

Проблему формування національних і духовних ціннісних орієнтацій у юнацькому віці в роботах сучасних учених досліджено мало. На думку Ю. Ю. Белової, без спеціально організованого навчання процес формування національних цінностей сучасних юнаків відбувається безсистемно і поверхнево. Це призводить до досягнення більшістю з них лише низького і середнього рівня цього психічного утворення. В умовах спеціально організованого навчання, тренінгів з активізації етнічних аксіологічних

конструктив особистості обумовлює зростання її прагнення до формування національних цінностей і в інших людей. У такий спосіб відбувається трансляція цінностей, їх вихід за межі індивідуального буття людини [2]. Згідно з результатами досліджень Н. І. Жигайло, у структурі ціннісних орієнтацій молоді часто переважають матеріальні цінності й цінності приватного життя. Система ціннісних орієнтацій у більшості юнаків формується за типом “хаос цінностей”, що відображає прагнення поєднати матеріальні, духовні й інтелектуальні цінності без визначення пріоритетних [5].

Розгортання ціннісних орієнтацій юнаків відбувається як у життєвому просторі, так і в часі. Зокрема, Ю. Ю. Колягіною було виявлено, що особистість усвідомлює власні цінності як ціннісні орієнтації, що спрямовують процеси її цілеутворення та визначають засоби досягнення своїх життєвих цілей. Структуру поля ціннісних орієнтацій людини складають цінності її власного “Я”, цінності найбільш значущих міжособистісних взаємин “Ми” та “цінності життя”, що відображають значущість визначення своїх життєвих цілей і їх реалізації в майбутньому [6].

Здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що в роботах учених підкреслено високу значущість для сучасних юнаків духовних і матеріальних, альтруїстичних й егоцентричних ціннісних орієнтацій. Пріоритет тих чи інших аксіологічних когніцій визначає специфіку постановки молоддю життєвих цілей, вибору способів їх реалізації. У фаховій літературі презентовано переважно теоретичні розробки становлення ціннісних орієнтацій особистості в окремих доменах життєвого простору й часу.

Для реалізації комплексного емпіричного дослідження психологічних особливостей становлення ціннісних орієнтацій юнаків було розроблено авторський “Опитувальник ціннісних орієнтацій юнаків”. Ця методика містить 16 тверджень, спрямованих на виявлення значущості для респондентів юнацького віку цінностей романтичних і сімейних взаємин, обраної професії, етнічної приналежності, духовного саморозвитку. Для дослідження особливостей становлення ціннісних орієнтацій особистості, що детермінують організацію нею свого буття в часі, 8 тверджень було спрямовано на виявлення ключових ціннісних когніцій життя респондентів загалом, а 8 – на цінності проектування ними власного майбутнього. Під час проведення цієї методики респонденти мають проранжувати за ціннісністю (особистісною значущістю) та доступністю реалізації для них таких 16 цінностей життя:

1. Робити щасливою свою кохану людину.
2. Завжди одержувати любов, турботу і підтримку від своєї коханої людини.
3. Мати цікаву професію, яка відповідає інтересам і здібностям.
4. Мати престижну й високооплачувану роботу.
5. Жити у своїй країні, бути справжнім українцем і поводитись як українець.
6. Мати комфортні умови життя та високий рівень економічної захищеності для себе у своїй країні.
7. Розвиватись духовно, робити добро людям.
8. Жити для себе, одержувати якомога більше нових яскравих вражень, розваг, задоволень.
9. Глибоко й щиро любити свого чоловіка/дружину все життя.
10. Бути коханою (-им) своїм чоловіком/дружиною все життя.
11. Своєю майбутньою роботою приносити користь іншим людям.
12. Після завершення ВНЗ – зробити успішну кар’єру.
13. У майбутньому – сприяти розбудові своєї країни.
14. Через деякий час – одержати кращі умови життя для себе у своїй країні або змінити країну проживання.
15. У майбутньому – досягти вершин Акме, миру й гармонії з собою і світом.
16. Уже через декілька років – відпочивати, подорожувати і не турбуватися через матеріальні проблеми.

У розробленому опитувальнику питання № 1–8 спрямовані на виявлення рангових показників ціннісних орієнтацій особистості, які відображають її ставлення до свого життя загалом. Питання № 9–16 розроблено для дослідження цінностей самотворення юнаками свого майбутнього. Непарні питання спрямовані на виявлення альтруїстичних, парні питання – егоцентричних ціннісних орієнтацій юнаків.

Апробацію авторського опитувальника було здійснено на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. У дослідженні взяли участь 205 студентів віком 17–21 рік. Результати проведеного дослідження ціннісності (особистісної значущості) аксіологічних когніцій юнаків презентовано в таблиці 1.

Таблиця 1

Психологічні особливості особистісної значущості ціннісних орієнтацій юнаків n=205

Життєвий час	Група ціннісних орієнтацій		Вікова група респондентів (ранговий показник)				
	Життєвий простір		17 років	18 років	19 років	20 років	21 рік
Цінності життєвого шляху	Цінності романтичних взаємин	Альтруїстичні	1	1	2	2	2
		Егоцентричні	3	2	3	3	1
	Професійні цінності	Альтруїстичні	2	4	1	4	4
		Егоцентричні	4	3	4	1	3
	Етнічні цінності	Альтруїстичні	14	12	16	13	15
		Егоцентричні	13	10	11	10	12
	Духовні цінності	Альтруїстичні	11	11	15	12	8
		Егоцентричні	10	8	8	9	10
Цінності проєкування майбутнього	Цінності романтичних взаємин	Альтруїстичні	5	5	5	5	5
		Егоцентричні	7	7	7	7	7
	Професійні цінності	Альтруїстичні	10	13	12	11	9
		Егоцентричні	8	9	10	12	11
	Етнічні цінності	Альтруїстичні	15	14	14	14	16
		Егоцентричні	12	15	13	8	13
	Духовні цінності	Альтруїстичні	6	6	6	6	6
		Егоцентричні	9	9	9	15	14

Як видно з таблиці 1, у пізній юності для юнаків більш значущими є ціннісні орієнтації, що відображають процеси осмислення ними свого життя загалом, ніж самотворення індивідуального майбутнього. Одержані результати свідчать про орієнтацію респондентів на цілісне, інтегроване осмислення свого буття, однак водночас і відображають високу складність осмислення респондентами цілей і планів свого майбутнього, що надалі може спричинювати прокрастинацію життєвих рішень, становлення екстернального локусу контролю життя й інших утворень, що утруднюють ефективне управління особистістю своїм життям. Найбільш значущими для юнаків усіх вікових груп є цінності кохання й професійної самореалізації. Самотворення юнаками аксіологічних когніцій свого буття в широких модусах життєвого простору – етнічного, духовного, – потребують становлення его-ідентичності особистості з власною нацією та буттям людства в цілому. Висока складність цього життєвого завдання спричинює більш низькі рангові показники альтруїстичних етнічних і духовних цінностей студентів. Під час проведення бесід щодо результатів опитування самі респонденти інтерпретували низьку ціннісність для себе етнічних і духовних ціннісних орієнтацій так: “випробовувала різні духовні практики, але не знайшла в них себе”, “хіба одна людина може щось змінити в житті цілої країни”, “звісно, в майбутньому хотів би щось зробити для своєї країни, але ще не знаю, що саме”, “зараз треба думати про гарну роботу, саморозвиток – справа далекого майбутнього”, “життя – це мої друзі, робота, навчання; немає часу думати про абстрактні речі”.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Одержані результати дають можливість зробити висновок про те, що пріоритетними для юнаків є ціннісні орієнтації конструювання реальних взаємин – зокрема, романтичних, професійних. Водночас високу значущість для респондентів у цих взаєминах мають як альтруїстичні, так і егоцентричні аксіологічні когніції. Здійснення юнаками самовизначення способів і створення ними власних стратегій соціальної взаємодії в романтичних і професійних взаєминах на основі суперечливих, іноді навіть протилежних, ціннісних орієнтацій, надзвичайно ускладнюється. У роботах сучасних учених підкреслено високу значущість становлення етнічних і духовних цінностей сучасних юнаків. Однак у масовому досвіді становлення цих ціннісних орієнтацій юнаків у контексті як свого життя загалом, так і вибудовування свого майбутнього, відбувається недостатньо. Аналіз вікової динаміки становлення ціннісних орієнтацій особистості впродовж пізньої юності дає можливість констатувати хвилюподібні підвищення й зниження суб’єктивної значущості як егоцентричних, так і альтруїстичних ціннісних орієнтацій юнаків у всіх модусах життєвого простору й часу. Тому перспективами подальших досліджень психологічних особливостей становлення ціннісних орієнтацій особистості пізнього юнацького віку є вивчення чинників і детермінант активізації-гальмування аксіологічних когніцій юнаків у різних модусах їх життєвого світу, розробка й упровадження у практику роботи сучасних фахівців із юнаками соціально-психологічних тренінгів, програм психологічного супроводу розгортання альтруїстичних цінностей юнаків.

Література:

1. Белова Н. В. Самопроектирование как детерминанта карьерной успешности специалистов инженерно-технического профиля: дисс. канд. психол. наук : 19.00.07 / Белова Наталья Викторовна. – Ставрополь, 2008. – 240 с.
2. Белова Ю. Ю. Формування національних цінностей у студентів – майбутніх учителів трудового навчання в процесі художньо–трудової діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 “Теорія і методика трудового навчання” / Белова Ю. Ю. – К., 2004. – 24 с.
3. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления / Бех И.Д. – Ровно: РИО управления по печати, 1991. – 146 с.
4. Бурдин В.В. Динамика профессиональных ценностей студентов–психологов в процессе обучения в вузе / В.В.Бурдин // Вестник факультета психологии и педагогики АлтГУ. – 2016. – № 1. – Электронный ресурс: <http://journal.asu.ru/index.php/vfp/article/view/1077> (дата обращения: 12.01.2018 г.).
5. Жигайло Н.І. Психологічне моделювання процесу духовного становлення особистості в юнацькому віці / Н. І. Жигайло // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – 2011. – № 1. – С. 156–170.
6. Колягина Ю. Ю. Динамика ценностных ориентаций в юношеском возрасте : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Колягина Юлия Юрьевна. – Тамбов, 2004. – 163 с.
7. Мерзлякова С. В. Сравнительное исследование особенностей связи семейных ценностей и уровня осмысленности жизни в юношеском возрасте / С.В.Мерзлякова // Вестник ЧГПУ. – 2012. – № 10. – С. 96–108.
8. Плугина М. И. Условия проектирования жизненного пути личности / М.И. Плугина, О.В. Сергеева // Изв. Южного федерал. ун–та. техн. науки. – 2006. – Т. 69. – № 14. – С. 138–142.

Отримано: 26 березня 2018 р.

Прорецензовано: 29 березня 2018 р.

Прийнято до друку: 30 березня 2018 р.

e-mail: zhdaniuk@poippo.pi.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-14-20

Жданюк Л. О. Особливості емоційного ставлення до навчання у студентів з різними типами емоційних профілів, рівнями навчальної мотивації та гендерними ознаками. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 14–20.

УДК: 159.942.5orcid.org/0000-0001-9454-874

Жданюк Людмила Олексіївна,

старший викладач кафедри методики змісту освіти

Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ЕМОЦІЙНИХ ПРОФІЛІВ, РІВНЯМИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА ГЕНДЕРНИМИ ОЗНАКАМИ

У статті розглядаються результати емпіричного дослідження показників емоційного ставлення до навчання (ЕСН) у студентів; перевіряється гіпотеза про особливості прояву емоційного ставлення до навчання у студентів з різними рівнями навчальної мотивації та типами емоційних профілів; представлені гендерні відмінності ЕСН у студентів.

Ключові слова: ставлення до навчальної діяльності, емоційне ставлення до навчання, академічна мотивація, ШПАНА, емоційний профіль, Позитивний афект (ПА), Негативний афект (НА).

Жданюк Людмила Олексіївна,

старший викладач кафедри методики змісту освіти

Полтавського обласного інституту інноваційної діяльності

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОФИЛЕЙ, УРОВНЯМИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ГЕНДЕРНЫМИ ПРИЗНАКАМИ

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования показателей эмоционального отношения к учебе (ЕСН) у студентов; проверяется гипотеза об особенностях проявления эмоционального отношения к учебе у студентов с разными уровнями учебной мотивации и типами эмоциональных профилей; представлены различия ЕСН студентов.

Ключевые слова: отношение к учебной деятельности, эмоциональное отношение к учебе, академическая мотивация, ШПАНА, эмоциональный профиль, Положительный аффект (ПА), Негативный аффект (НА).

Lyudmila Zhdanyuk,

senior lecturer of the methodology of the content of education

Poltava Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after M.V. Ostrogradsky

FEATURES OF THE EMOTIONAL ATTITUDE TOWARDS STUDENTS OF DIFFERENT TYPES OF EMOTIONAL PROFILES, LEVELS OF EDUCATIONAL MOTIVATION AND GENDER OBSERVATIONS

The article examines the results of the empirical study of students' emotional attitudes toward learning (ESN); the hypothesis about the peculiarities of the manifestation of emotional attitude towards learning from students with different levels of educational motivation and types of emotional profiles is checked; The gender differences of the ESN among the students are presented.

Key words: attitude to educational activity, emotional attitude to teaching, academic motivation, emotional profile, positive affection (PA), negative affect (NA).

Постановка проблеми. Актуальність дослідження емоційного ставлення до навчання (ЕСН) у студентів зумовлена втратою інтересу до навчання, формування «споживчого» ставлення, що приводить до зниження рівня успішності і, як наслідок, процес здобуття вищої освіти набуває ознак «формальності». Ці процеси призводять до зниження рівня конкурентоздатності майбутнього фахівця на ринку праці. Ми відзначаємо, що навчальний процес у закладі вищої освіти зорієнтований на розвиток вольових, інтелектуальних, пізнавальних інтересів, формування цілеспрямованості, наполегливості, активності. Діяльність студентів, що спрямована на досягнення навчальних цілей, завдань, проектів супроводжується різними психічними станами, що можуть не тільки сприяти, але і перешкоджати, успішній їх реалізації.

Психічні стани студентів, що виникають у них у процесі навчальної діяльності – одна із ключових форм емоційного ставлення до навчання. У сучасній психологічній науці вивченню емоційного аспекту процесу навчання не було приділено належної уваги, що призводить до негативних наслідків, а саме: переважання зовнішньої мотивації у студентів, непривабливості навчальної діяльності, різних несприятливих проявів в емоційному розвитку особистості студента, що ускладнюють навчання.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Визначення психологічних аспектів проблеми «ставлення» особистості є досить актуальними в сучасній психології. В. М'ясищев утвердив феномен «психологічні відношення» людини, які в розгорнутому вигляді являють цілісну систему індивідуальних, вибіркових свідомих зв'язків особистості з різними складовими об'єктивної дійсності. Вчений уважав ставлення основною психологічною категорією, оскільки особистість – це складна система ставлень людини [9]. Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, Л. Божович, О. Бодальов, Б. Ломов, О. Лазурський, В. Мерлін, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Ю. Приходько, О. Дусавицький, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Маркова, М. Матюхіна, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін. у своїх наукових працях визначали різні підходи до трактування психологічного змісту проблеми «ставлення». Ефективність навчальної діяльності залежить від ставлення до неї, яке є одним із найважливіших суб'єктивних чинників активності індивіда.

Впливу і ролі емоцій у навчальному процесі присвячено наукові роботи А. Андрєєва, І. Бежа, О. Кондаша, С. Максименко, Е. Носенко, А. Ольшаннікової, О. Прохорова, Л. Путляєвої, О. Саннікова, В. Семиченко, П. Симонова, О. Тихомирова, Г. Хилова, В. Шаховського, П. Якобсона та ін.). Вчені Л. Висотіна, Г. Івончик, М. Левандовський, Ю. Орлов, Г. Хомич вивчали окремі види ставлень до учіння та їх чинники на різних вікових етапах.

Ряд дослідників (Н. Гула, Н. Діомідова, Т. Жванія, Є. Ільїна, А. Колчигіна, М. Кузнецов, О. Кузнецов, А. Петрова, О. Резнікова, О. Чебикін, М. Фетіскін, В. Шаповалова) у своїх роботах підтверджують існування емоційного напруження, стресу під час навчання студентів.

У дослідженнях Л. Аболіна, Б. Додонова, В. Вілюнаса, О. Дашкевича, О. Конопкіна, А. Ольшаннікової, П. Симонова, О. Тихомирова, Г. Шингарова підкреслено провідну роль емоцій у регуляції навчально-пізнавальної діяльності особистості. Особливого значення ця проблема набуває у студентському віці, тому що в суб'єктів навчальної діяльності у вищій з'являється новий соціальний статус, змінюється соціальне оточення, вступають у силу нові обов'язки та правила поведінки. Зі вступом до вищого закладу освіти у студентів з'являються предмети професійної спрямованості, навчальні завдання набувають вищого рівня складності, збільшується об'єм навчального матеріалу, що висуває нові вимоги до інтелектуального розвитку студента. Основні закономірності та протиріччя студентського віку обумовлюють необхідність вивчення особливостей емоційного ставлення до навчально-професійної діяльності студентів. Ми визначаємо ЕСН як систему емоційних установок (тобто почуттів), які склалися в студента в різних ситуаціях навчального процесу.

Ми висунули припущення про існування відмінностей в ЕСН у студентів із різними рівнями навчальної мотивації («успішні / невстигаючі»), типами емоційного профілю («песимісти / оптимісти»), гендерними ознаками («жінки / чоловіки»). **Мета** емпіричного дослідження, результати якого представлено в нашій статті, – перевірка такого припущення.

Матеріали і методи дослідження. Для вивчення *типів емоційного профілю студентів* і їх оцінки нами було використано модифікацію методики «Градусник» (методика «Градусник» розроблена Н. Фетіскіним і застосовується для виявлення емоційних станів «тут і зараз» [5]). Це графічні зображення 12 шкал, що позначають різні емоційні переживання й інтероцептивні відчуття. Шкали мають 2 полюси значень мінімальне – «0» та максимальне – «10». Основу для 12 шкал-емоцій, використаних в дослідженні, склали 10 базових емоцій списку К. Ізарда: «радість», «печаль», «гнів», «відраза», «призирство», «страх», «сором», «здивування», «інтерес», «провина» [4], що позначали окремі шкали (у теорії диференціальних емоцій К. Ізарда «страх / тривога» визначені як одна емоція, «сором / збентеження» також не розділені), що були доповнені 2 окремими шкалами і позначають емоції: «тривога», «збентеження». Методика направлена на визначення самооцінки інтенсивності (вираженості) виникнення емоцій у студентів. Учасники дослідження відзначали на кожній із 12 шкал інтенсивність відповідного емоційного переживання чи відчуття «зараз і сьогодні» шляхом нанесення відповідної позначки на шкалі та її цифрового позначення. Можливості та методичне обґрунтування такої методики наведено в роботі М. А. Кузнецова «Емоційна пам'ять» [7].

Для діагностики *особливостей ЕСН у студентів* ми використали методику експрес-оцінки позитивної і негативної емоційності «Шкали позитивного афекта і негативного афекта» (ШПАНА), що є модифікацією англійської методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Уотсона, Л. Кларк і А. Телегена [12], яку виконав Є. Осін. Шкала PANAS у теоретичному плані базується на ієрархічній моделі емоцій Д. Уотсона й А. Телегена. Вершину ієрархії емоцій у цій моделі займають два фактори, що відповідають двом знакам валентності емоцій (негативному і позитивному, а на нижніх рівнях знаходяться фактори, що ввібрали в себе показники конкретних емоцій (радість, страх, сум, сміх тощо)

[10]. До методики «ШПАНА», в російськомовній версії, входять 20 прикметників, що позначають 10 негативних і 10 позитивних емоцій. Досліджувані оцінювали в себе ступінь вираженості запропонованих емоцій, використовуючи п'ятибальну шкалу від 1 – «майже, або зовсім ні» до 5 – «дуже сильно». В інструкції до виконання методики студентам було запропоновано оцінити свої емоції, які «звичайно (як правило, у середньому) проявляються в них під час навчальної діяльності в закладі освіти».

Висновок про рівень успішності кожного студента, який брав участь у дослідженні, було зроблено на основі поточної успішності і результативності двох останніх сесій. Студенти, які мали тільки оцінки «добре» і «відмінно», були віднесені до групи «успішних» ($n=103$), а в групу «невстигаючих» ($n=113$) додавали тих, хто навчався переважно на «задовільно».

В емпіричному дослідженні взяли участь студенти 1–3 курсів закладів вищої освіти І–ІІ р. а. Полтавської області (Полтавського кооперативного коледжу, Полтавського базового медичного коледжу, Полтавського політехнічного коледжу Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»), усього 216 осіб, із них 101 жіночої статі й 115 – чоловічої, віком від 15 до 19 років.

Результати і їх обговорення. Оцінку типів *емоційного профілю студентів* ми вивчали за допомогою зображення 12 шкал, що позначають різні емоційні переживання й інтероцептивні відчуття. У результаті обробки отриманих даних і проведеного кластерного аналізу методом k-середніх (k-means clustering) за допомогою комп'ютерного пакету програм Statistica 6.0. студенти були розподілені на 2 кластери, що умовно нами були названі «песимісти / оптимісти» (рис. 1).

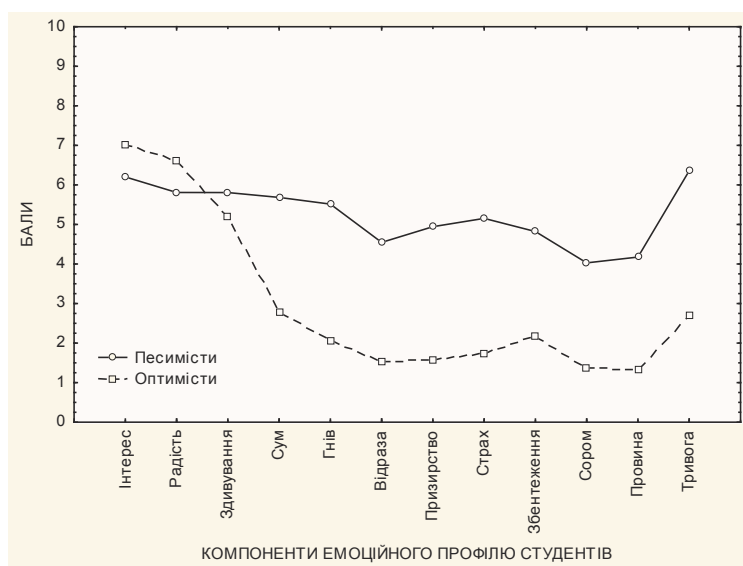


Рис. 1. Кластерні профілі студентів на основі показників інтенсивності виникнення емоцій ($n=216$).

У першому кластері, що охоплює 106 студентів (49,1% вибірки), діагностовано поєднання переважно підвищених показників у вираженні емоцій песимістичної спрямованості («тривога», «печаль», «страх», «гнів»), далі названі нами як «песимісти». У другий кластер увійшли 110 студентів (50,9% вибірки), що показали низькі показники, порівняно з першою, по модальності емоцій песимістичної спрямованості та досить високі у вираженні таких емоцій як «інтерес», «радість», далі названі нами як «оптимісти».

Для перевірки припущення про існування відмінностей в ЕСН у студентів із різними рівнями навчальної мотивації («успішні/невстигаючі»), типами емоційного профілю («песимісти/оптимісти»), гендерними ознаками («жінки/чоловіки») такі тестування отримані за допомогою методики «ШПАНА», були оброблені на комп'ютері з використанням параметричного t – критерія Стьюдента (за допомогою програми Statistica 6.0).

Б. Г. Ананьєв зазначає, що навчальна успішність є інтегрованим результатом навчальної діяльності. Вона містить у собі оцінювання (оцінку), різноманітні вербальних висловлювання викладача (вчителя) про студента (учня), реакції на його діяльність [1]. Функціонування навчальної успішності як матеріалізованого зворотного зв'язку, надає інформацію суб'єкту освітнього процесу про ефективність його навчальних дій, активує емоційні, мотиваційні, психічні стани студентів. Ми припускаємо, що навчальна успішність помітно позначається на процесі формування стійких установок на навчання, що утворюють структуру ЕСН, тому перевірили існування відмінностей в емоційному ставленні до навчання в студентів, що відрізняються за рівнем навчальної мотивації (успішності). У нашій попередній публікації ми представляли результати емпіричного дослідження показників переважно неусвідомлюваного ЕСН у студентів за допомогою методики «Кольоровий тест ставлень» (КТС) О. Еткінда [3].

Для перевірки припущення про існування відмінностей в ЕСН у студентів із різними рівнями навчальної мотивації («успішні / невстигаючі»), типами емоційного профілю («песимісти / оптимісти»), гендерними ознаками («жінки / чоловіки») такі тестування отримані за допомогою методики «ШПА-НА», були оброблені на комп'ютері з використанням параметричного t-критерія Стюдента (за допомогою програми Statistica 6.0).

Дані, що містяться в таблиці 1, підтверджують припущення про зв'язок ЕСН із рівнем успішності. Так, інтегральне позитивне ЕСН ПА в успішних помітно вище, чим у невстигаючих ($33,09 \pm 5,85$ і $28,95 \pm 6,64$; $t = 4,865$; $p < 0,000002$). Д. Уотсон, Л. Кларк і А. Теллеген (Watson, Clark, Tellegen, 1988) визначають високий рівень ПА як стан приємної залученості, високої енергійності і повної концентрації [10].

Таблиця 1

**Інтегральні показники ЕСН у студентів з різним рівнем навчальної мотивації
(групи «успішні / невстигаючі», n=216)**

Інтегральні показники ЕСН	Групи досліджуваних		Т	р
	Успішні (n=103)	Невстигаючі (n=113)		
«Позитивний афект»	$33,09 \pm 5,85$	$28,95 \pm 6,64$	4,865	0,000002
«Негативний афект»	$19,65 \pm 6,68$	$21,14 \pm 7,014$	-1,589	-

Виявлені суттєві відмінності також і на рівні парціальних емоційних установок на навчання (див. таблицю 2). Успішні студенти випереджають невстигаючих за: *захопленістю* ($3,24 \pm 0,79$ і $2,75 \pm 0,95$; $t = 4,146$; $p < 0,00005$); *повнотою сил* ($3,00 \pm 0,97$ і $2,59 \pm 1,05$; $t = 2,960$; $p < 0,003$); *зацікавленістю* ($3,42 \pm 0,85$ і $3,10 \pm 0,96$; $t = 2,662$; $p < 0,008$); *зосередженістю* ($3,65 \pm 0,89$ і $2,99 \pm 1,05$; $t = 4,969$; $p < 0,000001$); *натхненністю* ($3,23 \pm 0,97$ і $2,74 \pm 1,02$; $t = 3,630$; $p < 0,0004$); *рішучістю* ($3,58 \pm 0,89$ і $3,14 \pm 0,96$; $t = 5,552$; $p < 0,0005$); *уважністю* ($3,70 \pm 0,81$ і $3,08 \pm 1,04$; $t = 4,931$; $p < 0,000002$); *бадьорістю* ($3,12 \pm 1,00$ і $2,65 \pm 1,06$; $t = 3,369$; $p < 0,0009$). Неуспішні студенти відчувають себе більш *винуватими*, порівняно з успішними ($1,29 \pm 0,68$ і $1,50 \pm 0,86$; $t = -2,027$; $p < 0,043901$).

Таблиця 2

**Парціальні показники ЕСН у студентів з різним рівнем навчальної мотивації
(групи «успішні / невстигаючі», n=216)**

Парціальні показники ЕСН	Групи досліджуваних		Т	р
	Успішні (n=103)	Невстигаючі (n=113)		
Захоплений	$3,24 \pm 0,79$	$2,75 \pm 0,95$	4,146	0,00005
Пригнічений	$2,26 \pm 1,12$	$2,45 \pm 1,35$	-1,128	-
Радісний	$3,27 \pm 1,07$	$2,98 \pm 1,13$	1,962	-
Засмучений	$2,04 \pm 0,95$	$2,14 \pm 0,90$	-0,796	-
Повний сил	$3,00 \pm 0,97$	$2,59 \pm 1,05$	2,960	0,003
Винуватий	$1,29 \pm 0,68$	$1,50 \pm 0,86$	-2,027	0,04
Переляканий	$1,46 \pm 0,83$	$1,44 \pm 0,72$	0,218	-
Злий	$2,03 \pm 1,11$	$2,08 \pm 1,09$	-0,340	-
Зацікавлений	$3,42 \pm 0,85$	$3,10 \pm 0,96$	2,662	0,008
Упевнений	$3,58 \pm 0,10$	$3,40 \pm 1,11$	1,299	-
Роздратований	$2,38 \pm 1,00$	$2,39 \pm 0,97$	-0,058	-
Зосереджений	$3,65 \pm 0,89$	$2,99 \pm 1,05$	4,969	0,000001
Що соромиться	$1,57 \pm 0,92$	$1,68 \pm 1,03$	-0,851	-
Натхнений	$3,23 \pm 0,97$	$2,74 \pm 1,02$	3,630	0,0004
Нервовий	$2,48 \pm 1,17$	$2,44 \pm 1,23$	0,250	-
Рішучий	$3,58 \pm 0,89$	$3,14 \pm 0,96$	3,552	0,0005
Уважний	$3,70 \pm 0,81$	$3,08 \pm 1,04$	4,931	0,000002
Неспокійний	$2,19 \pm 1,02$	$2,32 \pm 1,13$	-0,856	-
Бадьорий	$3,12 \pm 1,00$	$2,65 \pm 1,06$	3,369	0,0009
Тривожний	$2,00 \pm 1,09$	$2,26 \pm 1,22$	-1,664	-

Отже, відмінності, виявилися в 9 з 20 парціальних компонентах ЕСН. Слід відзначити, що 8 із них були прямі, позитивні, 1 – непряма, негативна. Саме позитивні парціальні показники (захопленість, повнота сил, зацікавленість, зосередженість, натхненність, рішучість, уважність, бадьорість) вказують на те, що успішні студенти володіють умінням розпоряджатися власними енергетичними ресурсами, застосовувати більш ефективні когнітивні стратегії для збору й аналізу навчальної інформації, активно

демонструвати свою особистісну позицію щодо навчального процесу, залучати інших до колективної роботи для вирішення завдань, пов'язаних із освітнім процесом, визначати пріоритетність і першочерговість виконання навчальних завдань, особистісну мотивованість і зацікавленість. Ми згодні з думкою Т. Ільїної, П. Підкасистого, І. Підласного, М. Фіцули), які розглядають інтерес (зацікавленість) як «позитивне оцінне ставлення суб'єкта до його діяльності» [8]. В стані інтересу у особистості підвищується увага, натхненність і допитливість [2]. Почуття провини у неуспішних студентів може трактуватися як усвідомлення власної бездіяльності при існуванні різноманітних можливостей для покращення власного рівня успішності.

Відмінності в парціальних компонентах ЕСН пов'язані з психоенергетичними можливостями особистості, з її мотиваційною, моральною (етичною) сферою й атенційним аспектом когнітивної сфери особистості.

Дані, що містяться в таблиці 3, підтверджують припущення існування відмінностей в ЕСН у студентів із різними типами емоційного профілю («песимісти / оптимісти»). Оптимізм трактується нами в руслі концепції М. Селігмана як здібність конструювання оптимістичних атрибутів у зв'язку з подіями, що відбуваються. Так, інтегральне позитивне ЕСН ПА в оптимістів помітно вище, чим у песимістів ($32,64 \pm 6,49$ і $29,54 \pm 6,29$; $t = -3,562$; $p < 0,0005$), а інтегральне негативне ЕСН НА в песимістів помітно вище чим у оптимістів ($23,00 \pm 6,95$ і $17,82 \pm 5,75$; $t = 5,977$; $p = 0$).

Таблиця 3

**Інтегральні показники ЕСН у студентів з різними типами емоційних профілів
(групи «песимісти/оптимісти», $n=216$)**

Інтегральні показники ЕСН	Групи досліджуваних		T	p
	Песимісти ($n=106$)	Оптимісти ($n=110$)		
«Позитивний афект»	$29,54 \pm 6,29$	$32,64 \pm 6,49$	-3,562	0,0005
«Негативний афект»	$23,00 \pm 6,95$	$17,82 \pm 5,75$	5,977	0

Виявлені суттєві відмінності також і на рівні парціальних емоційних установок на навчання (див. таблиця 4). Оптимісти-студенти перевершують песимістів за: *захопленістю* ($3,16 \pm 0,89$ і $2,84 \pm 0,89$; $t = 4,146$; $p < 0,00005$); *упевненістю* ($3,11 \pm 1,11$ і $3,86 \pm 1,11$; $t = -5,598$; $p = 0$); *натхненністю* ($3,14 \pm 0,95$ і $2,85 \pm 0,95$; $t = -2,079$; $p < 0,04$); *рішучістю* ($3,59 \pm 1,01$ і $3,14 \pm 1,01$; $t = -3,566$; $p < 0,0005$); *бадьорістю* ($3,17 \pm 0,97$ і $2,61 \pm 0,97$; $t = 4,028$; $p < 0,00008$). Песимісти-студенти, порівняно зі студентами-оптимістами за парціальними показниками ЕСН, відчувають себе більш: *пригніченими* ($2,66 \pm 1,26$ і $2,05 \pm 1,26$; $t = 3,762$; $p < 0,0003$); *засмученими* ($2,43 \pm 0,97$ і $1,75 \pm 0,97$; $t = 5,870$; $p = 0$); *переляканими* ($1,28 \pm 0,90$ і $1,62 \pm 0,90$; $t = 3,274$; $p < 0,001$); *злим* ($2,42 \pm 1,19$ і $1,70 \pm 1,19$; $t = 5,037$; $p < 0,000001$); *роздратованими* ($2,65 \pm 1,04$ і $2,13 \pm 1,04$; $t = 4,038$; $p < 0,00008$); *що соромляться* ($1,81 \pm 1,11$ і $1,44 \pm 1,11$; $t = 2,869$; $p < 0,005$); *нервовими* ($2,88 \pm 1,27$ і $2,05 \pm 1,27$; $t = 5,352$; $p = 0$); *неспокійними* ($2,58 \pm 1,07$ і $1,94 \pm 1,07$; $t = 4,633$; $p < 0,000006$); *тривожними* ($2,48 \pm 1,24$ і $1,78 \pm 1,24$; $t = 4,632$; $p < 0,000006$).

Отже, ми виявили відмінності в 14 із 20 парціальних компонентів ЕСН у студентів із різними типами емоційних профілів («песимісти / оптимісти»). Відзначаємо, що 5 із них були позитивні, 9 – негативні. Студенти-песимісти суттєво випереджають студентів оптимістів за парціальними показниками негативних емоційних станів. Вони вказують на наявність депресивних, тривожних станів, стресу, зниження активності, недостатності енергії. Це можна пояснити особливостями песимістичного стилю поведінки особистості, при якому несприятливі події пояснюються внутрішніми, постійними і загальними характеристиками («Так погано буде завжди», «У мене немає настрою зараз гарно навчатися», «У мене не достатньо розуму, щоб засвоїти цей навчальний матеріал»), а оптимістичний стиль поведінки – зовнішніми, тимчасовими, що належать до конкретної сфери причинами («Ця неприємна ситуація пов'язана з навчанням скоро закінчиться», «Бувають випадки в житті, які від мене не залежать»). Песимісти частіше оптимістів опиняються у стані конфлікту щодо: себе (незадоволення собою, своїми академічними досягненнями, своїми проявами поведінки), інших (незадоволення досягненнями, діями, поведінкою більш успішних студентів, викладачів, адміністрації навчального закладу), навколишнього середовища (незадоволення умовами навчання, проживання) та до діяльності (формами методами навчання, вимогами щодо навчальних досягнень, критеріями оцінювання). Функціонування особистості в таких конфліктних станах потребує значних енергетичних затрат для забезпечення самозбереження. Як ми бачимо, песимісти випереджують оптимістів зв'язним показником, складом і модальністю психічних явищ, що входять до структури ЕСН.

Слід відзначити, що вимірювання ПА і НА відображають емоційні стани, але вони пов'язані і з особистісними рисами, які відповідають стійким індивідуальним відмінностям у схильності до емоційних реакцій того чи іншого типу.

Таблиця 4

**Парціальні показники ЕСН у студентів із різними типами емоційних профілів
(групи «песимісти/оптимісти», n=216)**

Парціальні показники ЕСН	Групи досліджуваних		Т	р
	Песимісти (n=106)	Оптимісти (n=110)		
Захоплений	2,84±0,89	3,16±0,89	-2,676	0,008
Пригнічений	2,66±1,26	2,05±1,26	3,762	0,0002
Радісний	3,14±1,12	3,13±1,13	0,094	-
Засмучений	2,43±0,97	1,75±0,97	5,870	0
Повний сил	2,67±1,06	2,94±1,058	-1,914	-
Винуватий	1,42±0,74	1,37±0,74	0,400	-
Переляканий	1,62±0,90	1,28±0,90	3,274	0,001
Злий	2,42±1,19	1,70±1,19	5,037	0,000001
Зацікавлений	3,25±0,97	3,29±0,97	-0,365	-
Упевнений	3,11±1,11	3,86±1,11	-5,598	0
Роздратований	2,65±1,04	2,13±1,04	4,038	0,00008
Зосереджений	3,24±1,09	3,43±1,09	-1,380	-
Що соромиться	1,81±1,11	1,44±1,11	2,869	0,005
Натхнений	2,85±0,95	3,14±0,95	-2,079	0,04
Нервовий	2,88±1,27	2,05±1,27	5,352	0
Рішучий	3,14±1,01	3,59±1,01	-3,566	0,0005
Уважний	3,29±1,03	3,51±1,03	-1,640	-
Неспокійний	2,58±1,07	1,94±1,07	4,633	0,000006
Бадьорий	2,61±0,97	3,17±0,97	-4,028	0,00008
Тривожний	2,48±1,24	1,78±1,24	4,632	0,000006

У таблиці 5 представлено виявлені гендерні значимі різниці в інтегральних показниках ПА та НА: жінки, порівняно з чоловіками, більш схильні до переживання НА (21,94±7,46 і 18,89±5,92; $t = 3,338$; $p < 0,001$).

Таблиця 5

**Інтегральні показники ЕСН у студентів залежно від гендерних ознак
(групи «жінки / чоловіки», n=216)**

Інтегральні показники ЕСН	Групи досліджуваних		Т	р
	Жінки (n=104)	Чоловіки (n=112)		
«Позитивний Афект»	31,67±5,86	30,60±7,14	1,204	-
«Негативний Афект»	21,94±7,46	18,89±5,92	3,338	0,001

Виявлені гендерні відмінності за шкалами окремих афектів у структурі ЕСН. Позитивні показники жінки демонструють, порівняно з чоловіками, за станами: *захопленості* (3,15±0,89 і 2,87±0,90; $t = 2,367$; $p < 0,02$); *зосередженості* (3,60±0,81 і 3,09±1,14; $t = 3,756$; $p < 0,0002$); *уважності* (3,55±0,96 і 3,27±0,97; $t = 2,130$; $p < 0,03$). Але більшість парціальних показників у жінок, на відміну від чоловіків, відображають негативні емоційні стани: *пригніченості* (2,63±1,19 і 2,08±1,22; $t = 3,369$; $p < 0,0009$); *засмученості* (2,23±0,98 і 1,95±0,86; $t = 2,276$; $p < 0,02$); *переляканості* (1,60±0,85 і 1,31±0,68; $t = 2,703$; $p < 0,007$); *сорому* (1,89±1,18 і 1,38±0,66; $t = 3,963$; $p < 0,0001$); *тривожності* 2,31±1,09 і 1,96±1,20; $t = 2,250$; $p < 0,03$).

Таблиця 6

**Інтегральні показники ЕСН у студентів залежно від гендерних ознак
(групи «жінки / чоловіки», n=216)**

Парціальні показники ЕСН	Групи досліджуваних		Т	р
	Жінки (n=104)	Чоловіки (n=112)		
Захоплений	3,15±0,89	2,87±0,90	2,367	0,02
Пригнічений	2,63±1,19	2,08±1,22	3,369	0,0009
Радісний	3,19±1,01	3,08±1,19	0,742	-
Засмучений	2,23±0,98	1,95±0,86	2,276	0,02
Повний сил	2,68±0,93	2,92±1,11	-1,698	-
Винуватий	1,46±0,78	1,33±0,78	1,243	-
Переляканий	1,60±0,85	1,31±0,68	2,703	0,007
Злий	2,10±1,15	2,01±1,06	0,581	-
Зацікавлений	3,33±0,96	3,16±0,87	1,804	-

Упевнений	3,44±0,99	3,55±1,11	-0,713	-
Роздратований	2,38±0,98	2,39±0,99	-0,133	-
Зосереджений	3,60±0,81	3,09±1,14	3,756	0,0002
Що соромиться	1,89±1,18	1,38±0,66	3,963	0,0001
Натхнений	3,09±1,01	2,91±1,04	1,264	-
Нервовий	2,59±1,10	2,34±1,28	1,518	-
Рішучий	3,34±0,98	3,40±0,93	-0,503	-
Уважний	3,55±0,96	3,27±0,97	2,130	0,03
Неспокійний	2,38±0,97	2,14±1,16	1,589	-
Бадьорий	2,95±1,06	2,85±1,06	0,720	-
Тривожний	2,31±1,09	1,96±1,20	2,250	0,03

Отже, нами були виявлені значимі відмінності у 8 із 20 парціальних компонентів ЕСН у студентів із різними гендерними ознаками («жінки / чоловіки»). Відзначаємо, що 3 із них були позитивні, 5 – негативні. Вказують на існування стресових ситуацій, чи ситуацій пов'язаних з емоційною напругою чи страхами. На нашу думку, представлені у структурі ЕСН жінок позитивні стани (уважність, захоплення, зосередження) відіграють роль «антистресорів», які можуть бути направлені на суттєве зниження інтенсивності проявів стресогенних факторів, що призводять до негативних емоційних станів (пригніченості, засмученості, переляканості, сорому, тривожності).

Висновки. Отже, нами було виявлено, що ЕСН за показниками ШПАНА відрізняються у студентів із різними рівнями навчальної мотивації, з різними типами емоційних профілів, а також мають гендерні особливості. Так інтегральне позитивне (ПА) ЕСН в успішних помітно вище, чим у невстигаючих. Вони, порівняно з невстигаючими, відчувають себе більш: захопленим, повними сил, зацікавленими, зосередженими, натхненими, рішучими, уважними, бадьорими. Водночас неуспішні студенти демонструють більше почуття провини.

Встановлено, що інтегральне позитивне (ПА) ЕСН в оптимістів помітно вище, чим у песимістів, а інтегральне негативне (НА) ЕСН у песимістів помітно вище чим у оптимістів. Оптимісти-студенти перевершують песимістів за: захопленістю; упевненістю; натхненністю, рішучістю, бадьорістю. Відзначаємо, що песимісти-студенти, порівняно зі студентами-оптимістами, відчувають себе більш: пригніченими, засмученими, переляканими, злими, роздратованими, що соромляться, нервовими, неспокійними, тривожними. Домінування в парціальних показниках цих визначень указують на наявність депресивних, тривожних станів, стресу, зниженням активності, недостатність енергії.

Виявлені гендерні відмінності у структурі ЕСН. Жінки, порівняно з чоловіками, більш схильні до переживання НА. Позитивні показники жінки демонструють, порівнянні з чоловіками, за станами: захопленості, зосередженості, уважності. Але більшість показників у жінок, на відміну від чоловіків, відображають негативні емоційні стани: пригніченості, засмученості, переляканості, сорому, тривожності.

Перспективою наших подальших досліджень є: вивчення відмінностей в ЕСН у студентів із різними рівнями навчальної мотивації й формами академічної саморегуляції.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды. В 2-х тт. – Т. II. – М.: Педагогика, 1980. – С. 128–271.
2. Вилюнас В. К. Психология эмоций / Под. ред. В. К. Вилюнаса. – СПб.: Питер, 2008. – 496 с.
3. Жданюк Л. О. Емпіричне дослідження емоційного ставлення студентів до навчальної діяльності / Л. О. Жданюк // Психологія і особистість. Випуск – 1 (13). – Київ-Полтава: – ПНПУ, 2018. – С. 62–74 с.
4. Изард К. Психология эмоций / Изард К.: пер. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с. – (серия «Мастера психологии»).
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Кузнецов М. А. Психічні стани у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М. А. Кузнецов, К. І. Фоменко, О. І. Кузнецов. – Х.: ХНПУ, 2015. – 338 с.
7. Кузнецов М. А. Эмоциональная память / М. А. Кузнецов. – Х.: Крок, 2005. – 568 с.
8. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів / О. В. Малихіна. – К.: Навч. книга, 2002. – 304 с.
9. Мясичев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В. Н. Мясичев // Психологическая наука в СССР. – М.: АПН РСФСР, 1960. – Ч. 2. – С. 110–125.
10. Осин Е. Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS / Е. Н. Осин. – Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 91–110.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.
12. Watson D. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales / D. Watson, L. A. Clark, A. Tellegen // Journal of Personality and Social Psychology. – 1988. – Vol. 54. – № 6. – P. 1063–1070.

Отримано: 23 березня 2018 р.

Прорецензовано: 29 березня 2018 р.

Прийнято до друку: 29 березня 2018 р.

e-mail: ip_lysenkova@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-21-25

Лисенкова І. П. Індивідуальний підхід у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 21–25.

УДК 371.-056.264:376.1-056.34

Лисенкова Ірина Петрівна,

кандидат педагогічних наук, професор б.в.з., завідувач кафедри психології та спеціальної освіти,
Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини вищого навчального закладу
«Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»»

ИНДИВИДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У РОБОТІ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – використання індивідуального підходу в роботі з дітьми молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями, що буде впливати ефективніше на їх розвиток особистості. Нами було визначено стан і сутність досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній літературі та на практиці закладів освіти. Описано дослідження впливу індивідуального підходу на розвиток дітей молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями.

Ключові слова: індивідуальний підхід, навчальна робота, виховна робота, розвиток особистості, дитина, когнітивні порушення.

Лисенкова Ирина Петровна,

кандидат педагогических наук, профессор б.в.з., заведующий кафедрой психологии и специального образования
Николаевский межрегиональный институт развития человека высшего учебного заведения
«Открытый международный университет развития человека «Украина»»

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОГНИТИВНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Статья посвящена актуальной проблеме современности – использованию индивидуального подхода в работе с детьми младшего школьного возраста с когнитивными нарушениями, что будет влиять эффективнее на их развитие личности. Нами было определено состояние и сущность исследуемой проблемы в психолого-педагогической литературе и в практике учебных заведений. Описаны исследования влияния индивидуального подхода на развитие детей младшего школьного возраста с когнитивными нарушениями.

Ключевые слова: индивидуальный подход, учебная работа, воспитательная работа, развитие личности, ребенок, когнитивные нарушения.

Iryna Lysenkova,

Mykolayiv institute of human development of institution of higher education
«Open international university of human development «Ukraine»»

AN INDIVIDUAL APPROACH TO WORK WITH CHILDREN OF JUNIOR SCHOOL AGE WITH COGNITIVE IMPAIRMENTS

The article is devoted to the very important problem of the present: the use of an individual approach to work with children of junior school age with cognitive impairments, which will affect more effectively their personality development. The state and essence of the investigated problem in psychological and pedagogical literature and in the practice of educational institutions is determined. The research of the influence of the individual approach on the development of children of junior school age with cognitive impairments is described.

Key words: individual approach, educational work, upbringing work, personality development, child, cognitive impairment.

Постановка проблеми. У сучасних умовах у якісно новому аспекті розглянуто проблему когнітивних порушень. Застосування індивідуального підходу для кращого результату під час корекції когнітивних порушень у дітей. Останні десятиліття в нашій країні стали часом бурхливого розвитку нових форм психолого-педагогічної корекції. Значну увагу спеціалістів привертає такий метод роботи, як індивідуальний підхід, який на сьогодні знаходиться на етапі наукового доопрацювання та формулювання основних понять. Різкі зміни в соціальному середовищі неодмінно супроводжуються кризовими явищами, що привносять дезорганізацію у психічний діяльності людини відповідно до мінливості вимог часу, знижують продуктивність різних видів діяльності та порушують процес адаптації в суспільстві

загалом. Явища дезадаптаційного характеру в навчально-виховному процесі, обумовлені збільшенням критичних та екстремальних ситуацій у повсякденному житті. Ситуації, у яких під впливом психогенних факторів, фізіологічні, соціально-психологічні механізми, вичерпавши резервні можливості, більше не можуть забезпечити адекватне відображення і регулятивну діяльність людини, є екстремальними. В таких випадках відбувається «прорив» адаптаційного бар'єру, злам динамічних стереотипів у центральній нервовій системі і настає психічна дезадаптація. У постчорнобильський період понад 75% учнів початкової школи мають різні психоневрологічні розлади. За таких обставин змінюються вимоги до змісту навчання в усіх типах навчальних закладів, зокрема і в спеціальних загальноосвітніх школах, і в класах інтенсивної педагогічної корекції, а значить виникає проблема вдосконалення наявних навчальних планів і програм, створення певних психолого-педагогічних умов щодо навчання дітей із когнітивними порушеннями.

Аналіз досліджень і публікацій. Психолого-педагогічний аналіз свідчить про збільшення кількості дітей із когнітивними порушеннями, що зумовлює труднощі в оволодінні програмами навчання і виховання дітей в умовах дошкільного та загальноосвітнього навчальних закладів, своєчасною психолого-педагогічною підготовкою дітей до школи і формуванням мисленнєво-пізнавальної діяльності, поведінки й особистості дитини. Когнітивні порушення проявляються не тільки в процесі навчання, а й у сфері комунікації, у сприйнятті соціального досвіду, індивідуальному психічному розвитку.

Виправлення когнітивних порушень – важливе завдання спеціальної психології, корекційної педагогіки. Особливого значення набуває навчання і виховання дітей із когнітивними порушеннями та безпосередньо психолого-педагогічна робота з зазначеною категорією дітей, особливо в умовах дошкільного та загальноосвітнього навчальних закладів. За допомогою індивідуального підходу психолог і педагог краще зрозуміють дитину, адже, визначаючи особливості індивідуалізації навчально-виховного процесу, С. Ладивір відзначає, що саме застосування індивідуального підходу забезпечує максимальний розвиток усіх здібностей особистості. Крім того, дослідниця наголошує на тому, що важливе психолого-педагогічне значення індивідуального підходу полягає в тому, що він дає змогу виявити і зміцнити позитивні якості дитини й усунути певні її недоліки. З. Ікуніна висловлює думку про те, що за умови організації навчання за диференційованими програмами з урахуванням відповідного рівня психічного розвитку дітей і засвоєння ними знань, постійного обліку засвоєння матеріалу дітьми та забезпечення емоційної насиченості змісту навчання та виховання, індивідуалізація є ефективним засобом навчання дітей із когнітивними порушеннями.

Когнітивні порушення – це порушення мнестико-інтелектуальних функцій людини, таких як здатність розуміти, пізнавати, вивчати, усвідомлювати, сприймати і засвоювати зовнішню інформацію [3, с. 4].

Мета статті полягає в теоретичному аналізі виявлення ефективності індивідуального підходу в роботі з дітьми з когнітивними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Проблеми індивідуального підходу в навчанні та вихованні дітей надавали увагу багато представників прогресивної педагогіки, як вітчизняної, так і зарубіжної. Вже в педагогічній системі Я. Коменського – великого чеського педагога – чітко позначені положення про те, що весь процес навчання і виховання дітей необхідно будувати з урахуванням їх вікових й індивідуальних особливостей, а також виявляти ці особливості шляхом систематичних спостережень.

Відомий педагог К. Ушинський розробив методику прийомів індивідуального підходу до дітей та основи профілактичної роботи з виховання корисних звичок. Водночас він висловив думку, що у складному процесі індивідуального підходу до дитини не можна давати якісь певні рецепти, в такий спосіб підкресливши творчий характер вирішення проблеми.

Вітчизняні педагоги і суспільні діячі надавали увагу розробці теоретичних положень індивідуального підходу до дітей дошкільного віку, впровадженню їх на практиці. Так, О. Водовозова вказувала на необхідність знання вихователями і батьками наукових основ психології і фізіології дитини, для того, щоб уміти всебічно аналізувати її вчинки. У вихованні дітей вона відводила велику роль праці, вважала її найдієвішим, найкращим виховним засобом. Водночас О. Водовозова також попереджала, що неможливо виробити єдині правила підходу до всіх дітей без винятку, оскільки діти за своїми індивідуальних особливостях дуже різні.

Із раннього віку когнітивні функції відіграють важливу роль у формуванні психічних процесів, функцій вищої нервової діяльності та психіки людини. Вони регулюють поведінку людини, контролюють її вчинки, думки, дії. Ось чому порушення когнітивних функцій накладає важкий відбиток на все життя людини, особливо на загальний розвиток дитини. У сучасній Україні спостерігається тенденція до зростання когнітивних порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Базовий компонент дошкільної освіти зазначає, що одним із головних завдань освіти є формування особистості дитини й підготовка її до навчання в школі [1]. Психолого-педагогічний аналіз свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями, що зумовлює труднощі в оволодінні програмами навчання і виховання дітей в умовах дошкільного та загальноосвітнього на-

вчального закладу, своєчасною психолого-педагогічною підготовкою дітей до школи і формуванням мисленнєво-пізнавальної діяльності, поведінки й особистості дитини. Тому особливого значення набуває навчання і виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, а також безпосередньо психолого-педагогічна робота з дітьми з когнітивними порушеннями умовах дошкільного й загальноосвітнього навчального закладу [5, с. 178].

Перші відомості про порушення розвитку людини дійшли до нас із давньоєгипетського медичного папірусу Е. Сміта, який було знайдено у 1862 році в одній із фівінських могил XVII століття до нашої ери. Стародавні єгиптяни звернули увагу на порушення особистості людини та причини, що їх спричинили, але в документі не було зазначено про засоби допомоги особам із вказаними недоліками [2, с. 41–46]. Надбання стародавньої медицини в лікуванні мовленнєвих розладів сприяли зародженню основ психолого-педагогічної допомоги.

Із розвитком спеціальної психології, корекційної педагогіки і практики, фізіології (Р. Боскіс, Р. Левіна, А. Лурія, Ф. Рау, Е. Рау, М. Хватцев, Л. Чистовіч, Н. Швачкін та ін.) стало очевидним, що у випадках порушення когнітивних функцій може різною мірою погіршуватися і розвиток особистості дитини загалом. Р. Левіна і В. Орфінська на основі психологічного вивчення когнітивного розвитку дітей дійшли до висновку про значення мовлення, як вищої психічної функції, для повноцінного розвитку особистості дитини [9, с. 110–112].

Форми навчання належать до діяльнісного компонента процесу навчання і тому тісно пов'язані з методами. Форма організації навчання – зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя й учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі. До загальних форм організації навчання належать урочна і позаурочна, у кожній із яких використовують фронтальну, групову й індивідуальну форми організації навчальної роботи. Критерієм такого поділу є не кількість учнів, а характер зв'язків між ними в процесі пізнавальної діяльності. Індивідуальна форма організації навчальної роботи передбачає постановку перед кожним учнем спеціально дібраного відповідно до рівня його підготовки і навчальних можливостей завдання для самостійного розв'язання. Такі завдання спрямовані на роботу з підручником, навчальною і методичною літературою, джерелами інформації (довідники, словники, енциклопедії, хрестоматії, карти), на розв'язування задач, прикладів, організацію спостережень та експериментів, написання есе, творів, рефератів, доповідей. Індивідуальну роботу часто використовують у процесі програмованого навчання. У дидактичній літературі розрізняють індивідуальну й індивідуалізовану форми організації навчання. Індивідуальна характеризується тим, що учень виконує спільне для всього класу завдання, не контактуючи з іншими учнями, але в єдиному для всіх темпі. Індивідуалізована форма спрямована на самостійне виконання специфічних завдань з урахуванням індивідуального темпу навчально-пізнавальної діяльності кожного школяра. Важливими функціями вчителя є стимулювання пізнавальної діяльності, постійний контроль за виконанням завдань, своєчасна допомога в подоланні навчальних утруднень. Індивідуальну роботу можна організовувати на всіх етапах уроку: під час засвоєння нових знань, їх закріплення, формування вмінь і навичок, узагальнення і повторення навчального матеріалу, контролю знань. Та попри значні переваги індивідуальних форм роботи їхнім недоліком є обмеження спілкування між учнями, взаємодопомоги в навчанні [7, с. 554].

Система індивідуалізованого навчання передбачає роботу вчителя з окремим учнем, часто в домашніх умовах. У XVIII–XIX століттях вона була поширена серед багатих верств суспільства у процесі сімейного виховання. У XX столітті і нині індивідуалізоване навчання є формою додаткової роботи з дітьми, які через хворобу не можуть відвідувати аудиторні заняття. Найбільшого поширення індивідуалізоване навчання набуло на початку XX століття у так званій формі роботи «Дальтон-план». Ця система заснована на таких ідеях: самостійний розподіл учнями часу і порядку навчальної роботи за консультаційної допомоги вчителя, гнучка система організації і врахування індивідуального просування учня за результатами виконання завдань. У цій формі поєднувались індивідуалізація режиму і змісту навчальної роботи з діяльністю учнів у малих непостійних за складом навчальних групах [4, с. 133].

Відповідно до статті 53 Конституції України, кожен має право на освіту. Повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує її доступність і безоплатність різних форм навчання. Доступність безоплатної освіти забезпечується також можливістю проведення навчання в індивідуальній формі. Учні, які здобувають освіту за індивідуальною формою навчання, є учасниками навчально-виховного процесу. Їх права й обов'язки визначено Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» й іншими нормативно-правовими актами у сфері освіти. Але в процесі навчання осіб з особливими освітніми потребами загалом, та з когнітивними порушеннями зокрема, потрібно розрізняти індивідуальну форму навчання й індивідуальну роботу з кожним учнем у межах загальноосвітнього закладу освіти. Хоча й діти з когнітивними порушеннями можуть претендувати на забезпечення їм індивідуальної форми навчання, але в реаліях становлення в Україні інклюзивної форми навчання більш ефективно в наданні освітніх послуг було б застосування індивідуального підходу в роботі дітьми з когнітивними порушеннями. Адже лише під час застосування індивідуального підходу можна досягти успіхів у процесі навчан-

ня і виховання дітей з особливими освітніми потребами загалом і когнітивними порушеннями зокрема.

В усіх педагогічних посібниках підкреслюється значення двох принципів: врахування вікових особливостей і здійснення виховання на основі індивідуального підходу. Психолого-педагогічні дослідження останніх десятиліть показали, що найважливіше значення має не стільки знання педагогом, психологом віку та індивідуальних особливостей, скільки врахування особистих характеристик і можливостей дітей. Індивідуальний підхід передбачає опору на індивідуальні якості. Останні виражають дуже важливі для виховання характеристики – спрямованість особистості, її ціннісні орієнтири, життєві плани, сформовані настанови, домінуючі мотиви діяльності і поведінки. Ні вік, взятий окремо, ні індивідуальні особливості особистості (характер, темперамент, воля), розглянуті ізольовано від названих провідних якостей, не забезпечують достатньої основи орієнтованого виховання та навчання. Принцип індивідуального підходу у вихованні потребує, щоб педагог чи психолог:

- постійно вивчав і добре знав індивідуальні особливості темпераменту, риси характеру, погляди, смаки, звички дітей із когнітивними порушеннями;
- вмів діагностувати і знав реальний рівень сформованості таких важливих особистісних якостей, як образ мислення, мотиви, інтереси, спрямованість особистості, ставлення до життя, праці тощо;
- постійно залучав кожну дитину до посильної для неї і все ускладненої діяльності, що забезпечує прогресивний розвиток особистості;
- своєчасно виявляв і усував причини, які можуть перешкодити досягненню мети, а якщо ці причини не вдалося своєчасно виявити та позбавитись їх – оперативно змінював тактику психологічної роботи, залежно від нових умов та обставин;
- максимально спирався на власну активність особистості;
- поєднував виховання з самовихованням особистості;
- розвивав самостійність, ініціативу, самодіяльність дітей із когнітивними порушеннями, не стільки керував, скільки вмів організовувати і спрямовувати діяльність, яка забезпечувала б успіх [6, с. 121].

Комплексне здійснення цих вимог усуває спрощеність вікового й індивідуального підходів, зобов'язує спеціаліста враховувати не поверхневий, а глибинний розвиток процесів, спиратись на закономірності причинно-наслідкових відношень. Під час індивідуального підходу врахування вікових та індивідуальних особливостей набуває нової спрямованості. Діагностуються потенційні можливості, найближчі перспективи. Ми вже знаємо, що максимально сприятливі можливості для формування моральних і соціальних якостей – у молодшому шкільному віці. Чим молодший вік, тим більше дитина вірить спеціалісту, тому в молодшому шкільному та ранньому підлітковому віці легше виховувати позитивні звички, привчати дітей до праці, дисципліни, поведінки в суспільстві. Старші підлітки розуміють уже пряму, відкриту постановку завдань у конкретних видах корисної діяльності, вони активні й ініціативні. Однак ця активність, прагнення до самостійності повинні бути добре організовані спеціалістом. Старших школярів відрізняє щораз більше прагнення до самостійності. Спираючись на цю особливість, у них розвивають високі моральні ідеали, почуття відповідальності. Проектуючи майбутні результати роботи, треба пам'ятати про поступове зниження потенційних можливостей дітей у разі вироблення ряду якостей із-за зменшення з віком пластичності нервової системи, зростання психологічного опору зовнішньому впливу і незворотності сензитивних періодів [10].

У процесі роботи з дітьми з когнітивними порушеннями спеціалістові необхідно звертати серйозну увагу на індивідуальні особливості сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уяви, мови, характеру, темпераменту, волі зазначеної категорії дітей. Хоча в процесі колективного виховання глибоко вивчити ці та інші особливості досить важко, однак спеціалісту, якщо він прагне досягти успіху, необхідно додатково витрачати час, енергію, засоби, збираючи важливі відомості, без яких знання особистісних якостей не може бути повним, конкретним.

Висновки. Отже, на основі теоретичних і експериментальних результатів дослідження нами було визначено стан і сутність досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній літературі. Індивідуальний підхід посідає важливе місце в системі фізичного, морального, трудового й естетичного навчання, а також виховання дітей. Він активізує дитину, задовольняє особисті інтереси та соціальні потреби. Особливого значення набуває навчання і виховання дітей із когнітивними порушеннями та безпосередньо психолого-педагогічна робота з дітьми зазначеної категорії. Використання індивідуального підходу в процесі навчання та виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з когнітивними порушеннями сприяє підвищенню рівня активності інтелектуальної та мовленнєвої діяльності, впливає на мимовільне запам'ятовування, стимулює мовленнєве спілкування.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Берник Т.Л. Перші спроби надання логопедичної допомоги дітям України / Т. Л. Берник // Дефектологія. – 2003 – № 3. – С. 41–46.
3. Винокур А.С. Подолання мовного недорозвинення у дітей молодшого шкільного віку / А.С. Винокур. – К.: Рад. шк., 1977. – 37 с.
4. Волкова Г. А. Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак. / Г. А. Волкова, Л. С. Волкова. – М.: Владос, 2008. – 348 с.
5. Воробьева В.К. Лексико-семантические особенности речи детей с алалией / В. К. Воробьева, С. С. Ляпидевский, С. Н. Шаховской. – М., 1973.
6. Bisconer S. W., Ahsan S. Z. Intellectual Disability // In Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology. – Elsevier, 2017.
7. Channell M. M., J. M. Barth. Individual differences in preschoolers' emotion content memory: the role of emotion knowledge // In Journal of Experimental Child Psychology. – Volume 115. – Issue 3. – 2013. – P. 552–561.
8. Dawn A., Chris O., The expression and assessment of emotions and internal states in individuals with severe or profound intellectual disabilities // In Clinical Psychology Review. – Volume 31. – Issue 3. – 2011. – P. 293–306.
9. Voltmer K., Von Salisch M. Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success // In Learning and Individual Differences. – Volume 59. – 2017. – P. 107–118.
10. Simms M. Intellectual and Developmental Disability // In Nelson Pediatric Symptom-Based Diagnosis / Edited by R. M. Kliegman, P. S. Lye, B. J. Bordini, H. Toth and D. Basel. – Elsevier, 2018. – P. 367–392.

Отримано: 27 березня 2018 р.

Прорецензовано: 28 березня 2018 р.

Прийнято до друку: 29 березня 2018 р.

e-mail: shatynskaa@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-26-30

Шатинська О. П. Діадний батьківсько-дитячий допінг в умовах сімейного стресу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острог: Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 26–30.

УДК: 159.922.736.3

Шатинська Олена Петрівна,

викладач кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ДІАДНИЙ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИЙ КОПІНГ В УМОВАХ СІМЕЙНОГО СТРЕСУ

У статті обґрунтовано важливість вивчення діадного батьківсько-дитячого копіngu, розглянуто теоретичні підходи до визначення діадного копіngu в контексті захисної системи дитини, охарактеризовано основні типи діадного копіngu, розкрито поняття «сімейний стрес».

Ключові слова: копінг, захисна система особистості, діадний копінг, сімейний стрес.

Шатинская Елена Петровна,

преподаватель кафедры практической психологии,

Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франка

ДИАДНО-РОДИТЕЛЬСКИЙ КОПИНГ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО СТРЕССА

В статье обоснована важность изучения диадного родительско-детского копинга, рассмотрены теоретические подходы к определению диадного копинга в контексте защитной системы ребенка, охарактеризованы основные типы диадного копинга, раскрыто понятие «семейный стресс».

Ключевые слова: копинг, защитная система личности, диадный копинг, семейный стресс.

Olena Shatynska,

Lecturer of the Department of Practical Psychology, Drohobych State Pedagogic University of Name I. Franko

PARENTAL DYADIC COPING IN FAMILY STRESSFUL SITUATION

The article substantiates the importance of studying dyadic parental and child coping, examines the theoretical approaches to the determination of dyadic coping in the context of the child's defense system, describes the main types of dyadic coping, reveals the concept of family stress.

Key words: coping, defense system of personality, dyadic coping, family stress.

Постановка проблеми. Події останніх років на теренах України значно змінили та дуже ускладнили життя великої кількості населення, серед яких, звичайно ж, значна частина є дітьми. Перебуваючи в такій ситуації, дітям здебільшого досить важко зрозуміти, що з ними відбулося, досі відбувається, що ще відбудеться і як із цим усім впоратися. Проте розглядати особливості таких дітей відокремлено від переживання цих подій їх батьками нам не видається доцільним. Переважно дитина ще настільки глибоко закорінена у стосунки з батьками, настільки залежна від їх станів (зокрема, і стресових), що аналіз лише її власних переживань і станів виявиться щонайменше недостатньо інформативним.

Ще більшого значення врахування сімейного контексту набуває в зв'язку з процесом подолання наслідків стресу, оскільки в дитячому віці система захисту особистості лише на стадії становлення і тому ефективно реалізується дітьми лише за умови долученості її в систему групового подолання стресу, найбільшою мірою через діадний батьківсько-дитячий його варіант. Супровід близького дорослого, який, долаючи власний стрес із урахуванням (чи без урахування) копінгових потреб дитини, стає тією базою, на яку спирається дитина в цей момент і яку, ймовірно, буде мати за взірця у наступних своїх спробах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дитяча копінг-поведінка, її чинники й етапи становлення є предметом наукового інтересу багатьох дослідників, серед яких О. В. Куфтяк, Н. Ф. Михайлова, І. М. Нікольська, Р. М. Грановська, М. М. Баширова, Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровська, А. В. Кисельова, І. В. Борисова та інші. Е. Скіннер і М. Циммер-Гембек у своїй віковій періодизації особливу увагу приділяють соціальним копінг-ресурсам. М. Льюїс і Д. Ремзі описали чотири основних способи, за якими батьки можуть допомогти дитині впоратися зі стресом. За даними досліджень Т. Л. Крюкової виявилось, що сімейні жінки, порівняно з чоловіками, мають вищі показники за всіма стилями копінг-поведінки: проблемно-орієнтованої, емоційно-орієнтованої й орієнтованої на уникнення, однак стилі і стратегії їх копінг-поведінки тяжіють до дистанціювання, уникання важких ситуацій, емоційно-деструктивного вираження своїх почуттів у сім'ї або негативної їх «каналізації». У дослідженні копінг-поведінки як чин-

ника батьківсько-дитячих стосунків М. В. Сапоровською встановлено, що далеко не всі матері можуть надати своїм дітям необхідну емоційну й інструментальну підтримку, що ускладнює подолання дитиною шкільних труднощів і уповільнює адаптацію до школи.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі діадного батьківсько-дитячого копінгу в період сімейного стресу.

Виклад основного матеріалу. Достатньо часто психічне здоров'я розглядають через призму успішної адаптації, яка забезпечується системою психологічного захисту особистості (Р. М. Грановська, Л. Р. Гребенніков, І. М. Нікольська, Р. Плутчик, А. Фрейд та ін.). Водночас у сучасній психологічній науці існує ще багато протиріч навколо проблеми психологічного захисту: неоднозначні погляди щодо трактування сутності захисних механізмів, визначення їх кількості, розуміння послідовності виникнення та розвитку впродовж життя людини тощо.

Р. М. Грановська [5] пропонує розглядати основні форми адаптації дитини до зовнішнього середовища як певні етапи у формуванні системи захисного пристосування. Такими етапами є: пошук середовища, яке є сприятливим для функціонування особистості; змін, які особистість здійснює в середовищі для приведення її у відповідність до своїх потреб; внутрішні психічні зміни, за допомогою яких особистість адаптується до середовища. Проте база для формування захисної системи – це вроджені безумовні реакції, тобто саме поведінковий (руховий) рівень. Цей рівень ускладнюється, коли в систему захисту дошкільників долучаються такі психічні функції як сприйняття, емоцій, пам'ять і мислення, які дозволяють адаптуватися до середовища не завдяки змінам зовнішнього світу, а за допомогою внутрішніх змін, серед яких трансформація картини світу та власного образу себе.

О. С. Романова та Л. Р. Гребенніков [9] розглядає захисну систему дитини як продукт онтогенетичного розвитку і навічання, що розвиваються як специфічний засіб соціально-психічної адаптації і спрямований на оволодіння емоціями різної модальності в тих випадках, коли досвід дитини сигналізує їй про можливі негативні наслідки переживання цих емоцій і їх безпосереднього вираження.

На думку І. С. Кабанова та Є. В. Свістунова [3], вивчення захисної системи дитини, на відміну від дорослих, значно ускладнене в зв'язку зі змішаністю та нелогічністю протікання психічних процесів.

Аналізуючи конкретні прояви захисної системи дитини, У. В. Варнава [2] зауважує що, ймовірно, найбільш ранніми можна вважати інтроекцію, проєкцію, заперечення, фіксацію та регресію. Переважно спочатку небезпеки долаються дитиною за допомогою заперечення (у його незрілих формах пасивного й активного протесту – відмови та опозиції), а також у вигляді тенденції до приєднання – проєкції й імітації. Далі починає переважати тенденція до відокремлення. Додаються такі механізми як витіснення, заміщення, інтелектуалізація. Надалі під час активізації потреби в автономії і свободі у формі емансипації виявляється заміщення, мають місце реактивні утворення, а внаслідок формування статевий ідентичності та потреби в самоприйнятті, з'являється сублімація, яка нерозривно пов'язана із засвоєнням етичних цінностей.

Досліджуючи будову захисної системи людини І. М. Нікольська [5] виділяє чотири основних рівні, що послідовно формуються в онтогенезі: сомато-вегетативний (фізіологічний); поведінковий (психомоторний) рівень; рівень психологічного захисту; рівень копінг-поведінки.

Копінг переважно розуміють як те, що робить людина, щоб подолати стрес, як збільшення свідомого зусилля задля вирішення особистих і міжособистих проблем, а також намагання опанувати, мінімізувати або переносити стрес або конфлікт [6].

Аналізуючи розвиток копінгу протягом життєвого шляху особистості Н. В. Родіна [8] відзначає, що, починаючи з середини першого року життя, діти часто покладаються на своїх батьків, очікуючи від них прямого сприяння в копінгі і саморегуляції, а також бачать у них взірці того, як реагувати на нові стресові ситуації. У період із 6 до 18 місяців діти стають більш схильними долучатися до регуляторної поведінки, що спрямовується іншими. Вони безпосередньо шукають допомоги з боку оточення задля регуляції їхніх власних реакцій на стресові події.

Важливість сигналів із боку дітей і реакцій тих, хто про них піклується, проілюстровано в дослідженнях прив'язаності, стресу і регуляції. Емоційна чутливість батьків до дитячих стресів може, наприклад, містити в собі спроби заспокоїти і допомогти дитині впоратися зі стресом. Емоційна чутливість свідчить про стан стосунків між батьками та дитиною, а також відображає ступінь батьківської відповідальності і дитячої безпеки. Багато досліджень прив'язаності було спрямовано на вивчення того, як батьки заспокоюють дітей у стресових умовах. Реакції батьків на дитячий стрес вважають важливою частиною копінг-ресурсів дитини, і батьківським «соціальним регулюванням» у ранньому дитинстві. Цей процес також називають корегуляцією, яку вважають необхідною передумовою розвитку власної саморегуляції в дітей.

У дошкільному віці в дітей починається формуватися здатність до надійного довільного контролювання копінг-поведінки. На цьому етапі батьки продовжують бути ресурсами для подолання і регуляції в

умовах стресу, а інші особи, наприклад, інші дорослі, однолітки, брати і сестри можуть також відіграти важливу роль у цих процесах [8].

Термін «сімейний стрес» був запропонований американським соціологом Р. Хіллом (1949). Сімейний стрес розглядають як стан у сім'ї, під час якого виникає порушення рівноваги між вимогами до сім'ї (реально наявними чи уявними) і можливостями сім'ї впоратися з ними [11].

Зазвичай такий стан викликається дією стресорів або життєвих подій, що несприятливо впливають на сім'ю загалом, на її частину (наприклад, на діаду: чоловік – дружина, або мати – дитина), а також на окремих членів сім'ї.

Існують помітні і важливі життєві події, які підштовхують сім'ю до змін: народження і смерті членів родини, серйозні конфлікти тощо. Ці події стосуються різних сфер сімейного життя, наприклад, емоційного клімату, способів взаємодії, цілей і цінностей, психологічної дистанції між членами родини. Під час сімейного стресу сім'я переживає загальне напруження й негативні емоції, певний (оптимальний) рівень якого може мати мобілізуючу дію, стимулювальний вплив, змушуючи людей «зібратися».

Максимальний сімейний стрес, із яким сім'я не здатна впоратися, може призвести до сімейної кризи. Це нездатність сім'ї відновити стабільний стан у ситуації постійного тиску тих вимог, які змінюють сімейну структуру і способи взаємодії членів сім'ї. Сімейну кризу можна визначити і як незворотну зміну в житті сім'ї, коли колишні, звичні ролі членів сім'ї стають неадекватними і відбувається руйнування (різка зміна, розпад) колишніх зразків поведінки [4].

Сімейні стреси також поділяють на нормативні (природні зміни, пов'язані з сімейною динамікою – послідовним проходженням етапів розвитку сім'ї) й екстремальні (рівня катастрофи, серед яких втрата, несподівана травма).

Нерідко ознаками стресу різного рівня є одні і ті ж симптоми різного ступеня інтенсивності. Зазвичай це збільшення напруги, суперечок, конфліктів, сварок і боротьби один з одним, надмірне вживання алкоголю, наркотиків, медикаментів, розлади сну, головні болі, застуди і психосоматичні розлади, зміни в емоційному кліматі і взаємодії сім'ї – ревності, зради, підозрілість і недовіра один до одного, відхід від спілкування, «психологічна відсутність» та ін. [11].

Однак, слід зазначити, що зазвичай нормативні стреси завершуються появою чогось нового (нових ролей, відповідальності, автономності, незалежності тощо). З другого боку, сім'я, яка вижила в катастрофі під час екстремального стресу, також може мати якісь надбання (велика емоційна стійкість, важливі навички), але «ціна» цих надбань різна під час впливу стресорів такої різної сили.

Під діадним копінгом розуміють форму міжособистісного (спільного) подолання навантажень. Згідно з літературними даними, діадний копінг допомагає подолати ефективніше сімейний стрес і сприяє індивідуальному подоланню навантажень, емоційній регуляції, вирішенню проблем і соціальній регуляції. Це дозволяє зменшити стресовий потенціал, якому піддаються обидва партнери, завдяки чому покращується психічне і фізичне самопочуття, збільшується загальна задоволеність взаємовідносинами. Така спільність в подоланні важких напружених ситуацій веде до появи і становлення «відчуття ми» з боку матері і дитини, зміцнює довіру між ними, підвищуючи задоволеність їхніми стосунками і відчуття безпеки.

Дослідження Р. Боденманна базуються на міркуваннях, пов'язаних із теорією стресу (трансакційна концепція Лазаруса), процесуальними і системними концепціями, і розглядають концептуалізацію соціальної підтримки. Р. Боденманн розрізняє декілька форм діадного копіngu: загальний діадний копінг (обидва партнера рівнозначно залучені в процес копіngu), позитивний підтримуючий діадний копінг (один партнер підтримує іншого в стресовій ситуації), або делегований діадний копінг (один партнер просить іншого взяти на себе деякі його обов'язки).

У загальному діадному копіngu обидва партнери безпосередньо знаходяться під дією стрес-фактору, і вони разом відіграють відносно рівні ролі у спробах вирішити проблему.

У позитивному підтримуючому діадному копіngu один із партнерів очікує від іншого допомоги в його копінг-зусиллях. У процесі підтримки діадного копіngu один партнер першим піддається впливу стресора, а інший піддається цьому впливу тільки побічно. Партнер, що відчув на собі менший вплив стресу, опосередковано відіграє роль «помічника». Підтримуючий діадний копінг або фокусується на проблемі (наприклад, дати пораду), або на емоціях (підбадьорливий жест).

У делегованому діадному копіngu один із партнерів бере на себе певні завдання, щоб зменшити стрес, що переживає інший.

Крім того, існують негативні форми діадного копіngu, наприклад: суперечливий або амбівалентний (партнер підтримує іншого партнера, але вважає свою підтримку не потрібною), поверхневий і ворожий (агресивний) діадний копінг (критика партнера або висміювання його чи її) [7].

Негативний підтримувальний копінг наявний у випадках, коли партнер проявляє себе вороже (образливо, нешановливо, критично), суперечливо (боязко, з недобрими почуттями) або байдуже (поверхнево, неуважно).

Ворожа (агресивна) форма діадного копінгу передбачає підтримку, що супроводжується зневажливим ставленням, відчуженням, глузуванням і сарказмом, браком інтересу і зменшенням серйозності стресу партнера. Це означає, що, підтримуючи іншого, партнер надає допомогу (наприклад, дає поради), але робить це в негативній формі, з елементами ворожості, часто на паравербальному або невербальному рівні.

Амбівалентний діадний копінг виникає, коли один партнер підтримує іншого з небажанням або, ведучи себе так, немов його підтримка не є необхідною. Поверхневий діадний копінг є неширою підтримкою, наприклад, коли партнер ставить питання про почуття, не слухаючи відповідь або не проявляючи співчуття і розуміння.

Форми діадного копінгу можуть визначатися в ситуації, залежно від актуальних на цей момент копінг-можливостей і ресурсів обох партнерів, актуальною або глобальною мотивацією (взаємна задоволеність партнерів, значення партнерства і т. д.), очікування чи встановлення партнерства. Діадний копінг може бути емоційно-орієнтованим та/або проблемно-орієнтованим, мати позитивний або негативний характер [7; 12]:

- проблемно-фокусований копінг – стратегії, які допомагають упоратися зі стресом або зменшити його;
- емоційно-фокусований копінг – стратегії, що допомагають упоратися з емоційною напругою, зумовлені усвідомленням причин стресу, їх оцінкою;
- активна участь – копінг-дії, орієнтовані на стійкий тандем партнерів: вони розкривають один одному свої думки, почуття, емоції і спонукають один одного продовжувати позитивні спроби вирішення проблеми;
- захисна буферизація, містить спроби приховати свої думки, заперечення своїх хвилювань і тривоги; постійна готовність поступатися партнеру, щоб уникнути розбіжностей і в такий спосіб зміцнити стосунки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сімейний стрес розглянуто як стан у сім'ї, під час якого виникає порушення рівноваги між вимогами до сім'ї (реально наявними чи уявними) і можливостями сім'ї впоратися з ними. Копінг переважно розуміють як збільшення свідомого зусилля задля вирішення особистих і міжособистих проблем, а також намагання опанувати, мінімізувати або переносити стрес або конфлікт. Під діадним копінгом розуміють форму спільного подолання стресу. Така спільність у подоланні важких напружених ситуацій веде до появи і становлення «відчуття ми» з боку матері і дитини, зміцнює довіру між ними, підвищуючи задоволеність їхніми стосунками і відчуття безпеки. Позитивний діадний копінг забезпечує ефективний механізм протистояння актуальній стресогенній ситуації, а здобутий досвід може бути базою для подальшого становлення власної результативної системи копінгу. Подальше дослідження окреслених питань ми вбачаємо в поглибленні вивчення феномену діадного копінгу, зокрема в розкритті механізмів що його забезпечують.

Література

1. Білоусова Н. М. Психологічний супровід дітей дошкільного віку в умовах суспільної нестабільності / Н. М. Білоусова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 121. – С. 33–37.
2. Варнава У. В. Психологічні особливості розвитку захисних механізмів дітей дошкільного віку : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Варнава Уляна Володимирівна ; Держ. закл. «Південноукр. нац. пед ун-т ім. К. Д. Ушинського». – О., 2013. – 18 с. : табл.
3. Кабанов И. С. Использование теста чернильных пятен Роршаха для изучения защитных механизмов личности детей дошкольного возраста / И. С. Кабанов, Е. В. Свистунов // Системная психология и социология. – 2012. – № 6 (2). – С. 97–102.
4. Крюкова Т. Л. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения / Т. Л. Крюкова, Т. В. Гущина. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова ; КГТУ, 2015. – 236 с.
5. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
6. Подорожня А. В. Проблема дослідження копінг-поведінки / А. В. Подорожня // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки : збірник. – 2011. – Т. 2, Вип. 94. – С. 93–97.
7. Психология семьи: стресс, совладание и устойчивость / под науч. ред. Е. В. Куфтык. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. – 160 с.
8. Родіна Н. В. Розвиток копінгу протягом життєвого шляху особистості / Н. В. Родіна // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – 2014. – Т. 19, Вип. 1. – С. 279–289.
9. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи: Издательство «Талант», 1996 г. – 144 с.

10. Сапоровская М.В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 : Кострома, 2002. – 185 с.
11. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.
12. Толмачева Ю. В. Диадный копинг родителей и детей дошкольного возраста / Ю. В. Толмачева, Т. Г. Бохан // Сибирский психологический журнал : науч.-практ. журн. – 2011. – № 42. – С. 102-111

**СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ
ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Отримано: 22 січня 2018 р.

Прорецензовано: 2 лютого 2018 р.

Прийнято до друку: 20 березня 2018 р.

e-mail: liubovalov@bigmir.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-32-38

Лохвицька Л. В. Феномен морального виховання у вимірах морального розвитку особистості: історична канва засадничих основ. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острог: Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 32–38.

УДК 159.923.32

Лохвицька Любов Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти, заступник декана факультету педагогіки і психології з наукової роботи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

ФЕНОМЕН МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ВИМІРАХ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИЧНА КАНВА ЗАСАДНИЧИХ ОСНОВ

Стаття присвячена висвітленню ретроспективи еволюції виховання в контексті морального розвитку особистості від філософських, історико-педагогічних учень – до позицій психологічної науки мислителями Західної Європи. Доведено, що базис морального виховання особистості охоплює сутнісне визначення самого поняття як у філософському, педагогічному, так і психологічному сенсі; розкриття наукових підходів, принципів, змісту і завдань, зокрема: когнітивно-емоційного (Іоан Золотоустий, Й. Г. Песталоцці), етичного (Я. А. Коменський), нормативно-індивідуального (Дж. Локк), індивідуально-ціннісного (Ж. Ж. Руссо), індивідуального (Й. Г. Песталоцці), деонтологічного (І. Кант, Й. Ф. Гербарт), ціннісного (М. Монтень), соціально-культурологічного (Р. Оуен); компонентної структури процесу: психологічних механізмів; чинників процесу виховання та добору виховного інструментарію. Презентований аналіз змісту філософських, історико-педагогічних і психологічних джерел сприятиме окресленню авторської концептуальної парадигми морального виховання дошкільників.

Ключові слова: особистість, моральний розвиток, моральне виховання, моральне зростання, внутрішні сили і здібності особистості, моральний досвід, концептуальний підхід у моральному вихованні.

Лохвицкая Любовь Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, заместитель декана факультета педагогики и психологии по научной работе ДВНЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»

ФЕНОМЕН НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ИЗМЕРЕНИЯХ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЧЕСКАЯ КАНВА ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ОСНОВ

Статья посвящена вопросу освещения ретроспективы эволюции воспитания в контексте нравственного развития личности от философских, историко-педагогических учений – к позициям психологической науки в наследии мыслителей Западной Европы. Доказано, что базис нравственного воспитания личности охватывает сущностное определение самого понятия как в философском, педагогическом, так и психологическом смысле; раскрывает научные подходы, принципы, содержание и задачи, в частности: когнитивно-эмоционального (Иоанн Златоуст, И. Г. Песталоцци), этического (Я. А. Коменский), нормативно-индивидуального (Дж. Локк), индивидуально-ценностного (Ж. Ж. Руссо), индивидуального (И. Г. Песталоцци), деонтологического (И. Кант, И. Ф. Гербарт), ценностного (М. Монтень), социально-культурологического (Р. Оуэн), компонентную структуру процесса: психологические механизмы; факторы процесса воспитания и отбора воспитательного инструментария. Представленный анализ содержания философских, историко-педагогических и психологических источников способствует созданию авторской концептуальной парадигмы нравственного воспитания дошкольников.

Ключевые слова: личность, нравственное развитие, нравственное воспитание, нравственный рост, внутренние силы и способности личности, нравственный опыт, концептуальный подход в нравственном воспитании.

Liubov Lohvytska,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Deputy Dean for Scientific Work of the Faculty of Pedagogy and Psychology of the State High Educational Institution "Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University"

PHENOMENON OF MORAL UPBRINGING IN A SURVEY OF MORAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY: HISTORICAL REASONING OF FUNDAMENTAL BASICS

The article is devoted to the illustration of retrospective of evolution of upbringing in context moral development from philosophical, historical-pedagogical doctrines to positions of psychological science by thinkers of West Europe. It is proved that basis of moral upbringing of the personality comprehend essential definition of conception itself in philosophical, pedagogical and psychological sense; revealing the scientific approaches, principles and meaning and tasks in particular: cognitive-emotional (St. John Chrysostom, J. G. Pestalozzi), ethical (J. A. Komensky), normative-individual (J. Locke), indi-

vidual-valuable (J. J. Russo), individual (J. G. Pestalozzi), deontological (I. Kant, J. F. Herbart), valuable (M. Montaigne), socio-culturological (R. Owen); component's structure of the process: psychological mechanisms; factors of the process of upbringing and the selection of upbringing toolkit. The presented analysis of content of philosophical, historical-pedagogical and psychological sources promotes authors conceptual paradigm of moral upbringing of the preschool children.

Key words: *personality, moral development, moral upbringing, moral growth, inner power and abilities of personality, moral experience, conceptual approach in moral upbringing.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство все більше потерпає від недоліків і прорахунків у моральному вихованні зростаючого покоління. Цим обумовлена необхідність пошуку реалізації оптимальних підходів і психологічних механізмів його здійснення. Проте без знання історичних підвалин становлення основ теорії морального виховання неможливо забезпечити інтегрованість зі світовими тенденціями і створити сучасні інноваційні технології, які б базувалися на врахуванні перебігу морального розвитку особистості і на специфіці особливостей кожного з конструктів. Саме це і визначило зміст проведення наукової розвідки, присвяченої висвітленню ретроспективи еволюції виховання в контексті морального розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень. У процесі визначення вихідних понять щодо сутності моралі, її структурних компонентів, обґрунтування особливостей морального розвитку особистості неминуче постало питання, як забезпечити практичну реалізацію – здійснити моральне виховання особистості. Наукові розвідки щодо з'ясування витоків морального виховання особистості на різних історичних етапах вивчають як вітчизняні (І. Гоштанар, 2011; В. Козловський, 2015; В. Кравець, 1996; О. Лозовицький, 2011; І. Петрова, 1996; С. Ревуцька, 2016; Н. Федчишин, 2009 та ін.) [3; 5; 7; 8; 12; 14; 17], так і зарубіжні вчені Р. Сантос (Santos R.), 2007; А. Шахіна (A. Shachina), 2011 та ін. [19; 20]. Репрезентація цілісних концепцій морального виховання особистості у психологічному ракурсі складає предмет нашого наукового пошуку.

Мета – розкрити тлумачення квінтесенції виховання крізь призму морального розвитку особистості в різних концепціях мислителів Західної Європи як засадничу основу психологічних підвалин цього процесу.

Матеріали і методи. Канва викладу проведеного наукового аналізу, синтезу й узагальнення висловлених ідей і позицій обумовлена логікою хронологічного опису еволюції морального виховання в контексті морального розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Окремі аспекти морального виховання особистості починають висвітлюватися у філософських творах античних авторів (Сократа, Платона, Арістотеля та ін.), якими було закладено основи гуманістичної парадигми морального виховання людини. Основи традиціоналістичної парадигми виховання, побудованої на принципах християнської антропології та педагогіки, сформульовано в спадщині провідних богословів, зокрема, свт. Іоанна Золотоуста (IV–V ст.). Обґрунтовуючи сутність виховання, константинопольський богослов Іоанн Золотоуст (347–407) (вид. 2009) окреслив головну його мету – розвиток самодіяльності, що базується на моральності особистості, її вольових зусиллях і наданні свободи вибору [16]. Як зауважила І. Петрова, великий учитель доводить, що у процес виховання покладається «поєднання розумового розвитку з моральним удосконаленням, <...> аби вченість не зруйнувала доброчинності й не заглушила живої дитячої душі» [12, с. 9], у чому нами вбачається окреслення когнітивно-емоційного підходу (хоча безпосередньо сам термін не був зазначений). Приділяючи особливу увагу моральному вихованню, Іван Золотоустий запропонував методи виховного впливу на особистість, серед яких вирізняються словесні – настанови, бесіди, поради, вмовляння, застереження, що унеможливають застосування авторитарних методів тиску і примушування [16].

Репрезентована парадигма морального виховання особистості одержала подальший розвиток у європейській науці, зокрема в теоретичних творах великої плеяди філософів епохи Відродження – XIV ст. – перша половина XVI ст. (В. Фельтре, Ф. Рабле, М. Монтень, Е. Роттердамський та ін.). Сутність виховання трактували як набуття особистістю моральних якостей на основі врахування індивідуальних особливостей її розвитку. У вченні французького філософа-гуманіста М. Монтеня (1580, твір «Проби», укр. вид. 2005–2007) процес виховання повинен триматися на таких основних принципах: свобода совісті, чуйності, відповідності та самостійності [10]. Актуальною є схарактеризована філософом позиція, що тільки завдяки становленню моральної самосвідомості (як головної субстанції морального виховання – вид. Л. Л.) людина набуває єдності, цілісності, переборюючи суперечності між суб'єктивними моральними установками й об'єктивно наявними звичаями. Звідси передумовою становлення моральності є опора на психологічний механізм самопізнання. Розвиток самопізнання та самосвідомості вчений уважав продуктивним наслідком процесу виховання, тому можемо узагальнити, що концептуально погляди М. Монтеня на моральне виховання – обстоювання ціннісного підходу до особистості.

Цілісні концепції морального виховання особистості починають створюватися вже в XVII ст. Суттєво збагачують наші наукові розвідки праці, що входять до скарбниці філософської, історико-педагогічної й

історико-психологічної спадщини (Я. А. Коменський, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, І. Кант, Й. Г. Песталоцці, Й. Ф. Гербарт, Р. Оуен та ін.).

Визначаючи параметри морального виховання у працях видатного чеського філософа і педагога Я. А. Коменського (1592–1670), підкреслюємо, що моральний розвиток особистості він розглядав відповідно до сповідування ідеалів добра і суспільної користі, завдяки здійсненню морального виховання, мета якого – управління людини собою. У праці «Велика дидактика» Я. А. Коменський (1632, вид. 1982) на основі узагальнення ідей Сократа, Платона, Арістотеля та ін. сформулював чотири головні чесноти морального виховання, які, за нашим науковим аналізом, доречно визначити як його зміст: мудрість, поміркованість, мужність і справедливість [6, с. 306–310]. Загалом, погоджуючись із філософами минулого, Я. А. Коменський значно поглибив і збагатив систему морального виховання у значенні її структурних компонентів. Він узяв за основу постулати Сократа (469–399 рр. до н. е.), який метою виховання вважав моральне самовдосконалення особистості, пізнання нею самої себе. Спирався також Я. А. Коменський і на доробок Платона (427–347 рр. до н. е.) про три частини душі (розумна, вольова і чуттєва) і приналежність до них відповідних чеснот, які розвиваються доцільно керованим із боку держави вихованням, стимулюючи моральну культуру особистості. Зі вчення Арістотеля (384–322 рр. до н. е.), який виокремив моральне виховання як складову різностороннього і запропонував низку методів виховного впливу для розвитку моральних якостей особистості, за основу взяв обґрунтування методичного інструментарію [7, с. 51–63]. Обстоюючи принцип природовідповідності, щоб природні здібності людини враховували у процесі виховання, він значно розлогіше, ніж Арістотель, розкрив методичні засоби морального виховання. Закладені ним підвалини морального виховання особистості були продовжені в педагогічних концепціях його наступників.

Вивчення філософсько-педагогічних позицій англійського мислителя Дж. Локка (1632–1704) показує, що виховання він вважав вирішальним у становленні особистості людини та її моральному розвитку зокрема. Моральне виховання він, як і Я. А. Коменський, схарактеризував обов'язковим складником і визначив його головні завдання щодо оволодіння особистістю моральними правилами. У цьому вбачається обстоювання ним нормативного підходу, хоча самим цим терміном Дж. Локк не оперував. У трактаті «Думки про виховання» (1693, вид. 1988) вчений писав: «...Основне завдання виховання ... займатися здебільшого внутрішнім світом людини» [9, с. 412]. У його поглядах простежуємо думку, що пріоритетом у вихованні є психологічний механізм рефлексії – збагачення внутрішнього (чуттєвого) досвіду особистості. Цим вирізняється один із психологічних механізмів виховного процесу – самоуправління, який є особливо значущим у моральному зростанні кожної особистості. Нам імпонують позиції Д. Рахмана (1924), який, провівши науковий аналіз спадщини Дж. Локка, ще на початку минулого століття, зауважив, що «вся система у Дж. Локка зводиться до вироблення цілого ряду внутрішніх гальм, корисних звичок» [13, с. 172]. На увагу заслуговує ще один вагомий постулат – це індивідуальний підхід у вихованні в сенсі морального розвитку, який Д. Рахман назвав «ідеалом Локка» [13, с. 169]. У вченні Дж. Локка було окреслено потребу стимулювання в процесі виховання дитини її внутрішніх стимулів, які визначають, як зміст поведінки, так і широту моральних почуттів і уявлень. У цьому вбачається тотожність його поглядів із постулатами, висловленими Я. А. Коменським. Мислителем передбачалося застосування різних методів морального виховання: приклад, навіювання, повторення або вправи (що мають на меті вироблення звички, дії, незалежної «від пам'яті або розмірковування»).

Прогресивність і певні новаторські погляди на виховання особистості висловлені французькими вченими – філософом і педагогом Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) і його сучасником філософом І. Кантом (1724–1804), які мали значний вплив один на одного, а тому й висловлювались суголосно. Так, Ж.-Ж. Руссо одним із завдань розвитку особистості вбачав її добровільність у виконанні чинних моральних законів. Він підкреслював, що організація виховання повинна бути такою, щоб особистість засвоїла ці закони не задля зовнішнього прояву у власній поведінці (зовнішнє дотримання), а свідомо, щоб їх виконання стало необхідністю (вид. 1998) [15, с. 26–50]. Філософсько-педагогічна система морального виховання Ж. Ж. Руссо, мала на меті пріоритетність моральної частки у зростанні кожної людини. Вчений зазначив, що виховання має здійснюватися відповідно до природи дитини з урахуванням її вікових особливостей, але на відміну від такої ж позиції у Я. А. Коменського, вона відзначалася певною мірою ознаками педоцентризму. Виразно відображена ним і думка про чинники виховання, з-поміж яких: «виховання з боку природи самої дитини» (чуттєве сприйняття), «виховання з боку людей» (люди) і «виховання з боку речей» (збагачення власного досвіду). На підтвердження наводимо парафраз сучасних українських науковців З. Борисової і В. Кузьменко (2004): «Внутрішній розвиток наших здібностей і наших органів є виховання, яке ми дістаємо від природи; вжиток, який ми навчимося робити з цього розвитку, є виховання, яке ми дістаємо від людей; а набуття нашого власного досвіду щодо предметів, які впливають на нас, є виховання, яке ми дістаємо від речей» [18, с. 40]. Відповідно і методичний арсенал, який пропонується у спадщині Ж. Ж. Руссо, – це практичні методи, вправлення дітей для розвитку в них свідомої діяльності й пізнання самих себе.

Переїнявши педагогічними ідеями Ж. Ж. Руссо, І. Кант, як зауважила С. Гатальська, завдання виховання (трактат «Про педагогіку», 1803) тлумачить як формування людини, здатної здійснити мету свого існування: «Виховання ставить перед собою завдання зробити людину майстерною (вправною), обізнаною та моральною» [1, с. 84]. Щодо моральності, за І. Кантом, то вона є сферою практики, має бути усвідомленою і лише вихованням можна допомогти людині панувати над своєю чуттєвістю, обмежувати її, коли того вимагає обов'язок і сформувати відповідальність перед собою, сім'єю, людством [4, с. 445–504]. Сучасні дослідники-кантови (В. Козловський (2015); Р. Сантос (Santos R.), 2007; А. Шахіна (A. Shachina), 2011; та ін.), позиції яких нам імпонують, вивчали схарактеризоване ним виховання як «чуттєву підготовку до моральності» (*sinnliche Einlenkung zur Sittlichkeit*) [5; 19; 20]. Така чуттєвість сприяє усвідомленню потреби керуватися у вчинках моральним законом, який людина приймає, безперечно, як свій власний, накопичуючи в такий спосіб моральний досвід, а вершиною водночас є моральна саморефлексія, коли людина стає здатною до морального самовизначення і до людського буття. Звідси, у контексті нашого дослідження, актуальним є схарактеризовані психологічні механізми виховання, ядром якого визначена моральна самосвідомість: моральна саморегуляція, моральна саморефлексія, моральне самовизначення на основі кантівського деонтологічного підходу. В останньому вбачаємо сформованість моральної культури людини. І. Кантом було запропоновано шляхи морального виховання особистості: на перше місце він поставив дотримання обов'язку щодо самої себе, що досягається формування внутрішньої гідності, а на друге – щодо інших, що стимулює формування поваги і пошани до інших. Зазначене, на його думку, мало безпосередній відбиток на моральному розвитку, основа якого – вільна воля людини. Отже, моральне виховання в І. Канта це «створення людини, щоб вона могла жити вільно і діяльнісно <...> й вибирати цілі виключно добрі» [4, с. 479]. Цією позицією німецький філософ висловив суголосність із ученням англійського філософа й педагога Дж. Локка про соціоцентричність у вихованні особистості.

Не позбавлений увагою І. Канта був ще один аспект морального виховання – окреслення методів формування моральності людини. У його концепції моральне виховання визначене як систематичний процес, що має свою структуру (шляхи, методи здійснення тощо), а принципи морального імперативу «уможливлюють досягнення позитивної мети виховання – формування у молодій людини стійких понять про добро і зло, її чеснот і, відповідно, належної моральної поведінки» (за дослідженнями В. Козловського, 2015) [5, с. 193]. Аналіз засадничих положень про виховання у філософії І. Канта дало підстави зробити узагальнення, що його концепція за своїм сенсом була соціально-культурологічною і створила підґрунтя для розвитку наукових психологічних і педагогічних теорій морального виховання.

У руслі означеного співзвучність із попередніми позиціями висловили швейцарський педагог Й. Г. Песталоцці (1746–1827), його послідовник німецький філософ, педагог і психолог Й. Ф. Герbart (1776–1841), а також англійський філософ і педагог Р. Оуен (1771–1858). На основі синтезу ідей, висловлених Дж. Локком і Ж. Ж. Руссо, у системі виховання моральне вбачалося ними як його центр (ядро). Проте в концепції Й. Г. Песталоцці принцип природовідповідності, який взятий за основу виховання і в поглядах Я. А. Коменського (розкривається «в дусі загальної аналогії з явищами природи») та Ж. Ж. Руссо (тракується як «своєрідне саморозкриття природних особливостей дитини»), ґрунтується на психологізації процесу виховання (перша згадка про виховання як психологічне явище – вид. Л. Л.).

Особливо значущим для нашого дослідження є внесок Й. Г. Песталоцці у становлення педагогічної психології, оскільки виховання ним визначено як «мистецтво сприяти прагненню природи до саморозвитку» і вміло керувати цією природою [11, с. 81]. Ним також була схарактеризована мета морального виховання через призму морального розвитку особистості – це врахування «всіх природних задатків...», щоб розвинути сили дитини через спостереження нею самої себе <...> до свідомості» (у нашому розумінні розвиток моральної самосвідомості – за Л. Л.) і запропонована своєрідна методика здійснення морального виховання щодо здорової особистості – постійне вправлення в доброчесності в різноманітних життєвих справах (у праці «Як Гертруда вчить своїх дітей» 1801, вид. 1981) [11, с. 62]. На думку мислителя, стрижень морального виховання – це моральне почуття, зокрема його первинність у виникненні. Поділяємо позиції, висловлені українським ученим В. Кравцем, який, досліджуючи спадщину Й. Г. Песталоцці, зауважив, що «елементарна моральна освіта» була основоположною в його педагогічній системі [7, с. 292]. Саме це дає підстави для ствердження такої наукової тези: Й. Г. Песталоцці відстоював когнітивно-емоційний підхід у вихованні особистості (однак саме таким терміном не оперував).

Значну цінність для нашого дослідження складають постулати Й. Ф. Герbart, який визначив виховання не лише як педагогічну, але і як психологічну категорію, і цим поглибив теорію, започатковану його ідейними вчителями І. Кантом і Й. Г. Песталоцці, вбачаючи як соціальний феномен [2]. Ґрунтуючись на метафізичній та ідеалістичній філософії, Й. Ф. Герbart окреслив сутність виховання як формування доброчесності в людини, яка вміє пристосуватися до наявних стосунків і поважає встановлений правопорядок. Цим постулатом він поділяв погляди І. Канта на моральне виховання, відстоював деонтологічний підхід (хоча сам термін він не застосовував) і підкреслив, що основу виховання складають етика і

психологія. Дослідниця його спадщини І. Гоштанар (2011), позиції якої нам імпонують, зазначила: «Й. Ф. Герbart обстоював думку, що досягнення «моральності» завдяки вихованню є можливим і необхідним» [3, с. 12]. Мета ж виховання, за його концепцією, досягається розвитком багатогранності інтересів і закладання в такий спосіб цілісності морального характеру особистості. Виховання такого характеру вміщує п'ять моральних ідей: внутрішньої свободи, вдосконалення, приязні, права і справедливості [2, с. 23]. Водночас, як зауважила С. Ревуцька (2016), вчений наголошував, що формування істинно-морального характеру детермінується знанням моральних правил, «які Й. Ф. Герbart називає совістю» [14, с. 251]. Остання ж сприяє самостійному розмежуванню людиною добра і зла на основі задіяння такого психологічного механізму як управління собою, що призведе надалі до розвитку моральної «самодіяльності й самовизначення» [там само, с. 253]. Відповідно до мети виховання, як підкреслював учений, має бути і визначення виховних засобів. Щодо них, то Й. Ф. Герbart розкрив «метод стримування, метод спрямування, нормативний, міркувально-пояснювальний, моралізаторський метод і метод умовляння» (за С. Ревуцькою) [14, с. 251]. Ним також були визначені й основні чинники, що впливають на виховання людини – це підтримка кожної індивідуальності та вплив середовища перебування [2, с. 115].

Визначення сутності морального виховання у концепції Й. Ф. Герbart вказує на те, що мислителем були виділені певні конструкти цього процесу: моральні ідеї, моральні судження, що є надзвичайно вагомим для розкриття методологічних основ нашого наукового пошуку. У психологічному ракурсі особливо актуальною є позиція, що «моральне виховання повинно підняти в очах вихованця його “Я”» (за дослідженнями В. Кравця, 1996) [7, с. 349]. Узагальнення концептуальних ідей Й. Г. Герbart дозволило резюмувати, що його теорія морального виховання ґрунтується на психологічних засадах, він перший визначив «мету і засоби виховання з точки зору філософії та психології» (за дослідженнями Н. Федчишин, 2009) [17, с. 145]. Отже, своїми коренями теорія виховання Й. Ф. Герbart сягає в ідеалістичне вчення про моральні ідеї і в ній окреслено засадничі положення психологічних основ морального виховання особистості, що мали як позитивні складові, так і деякі методологічні недоречності.

Водночас позиції його сучасника Р. Оуена щодо морального виховання особистості, попри те, що він визнавав за ним пріоритетність, за багатьма позиціями різняться викладом. Сутність і зміст морального виховання Р. Оуен схарактеризував зовсім по-іншому, ніж Й. Г. Песталоцці та Й. Ф. Герbart. Основні постулати, висловлені Р. Оуеном, виходили з його соціально-культурологічної концепції: незважаючи на потребу врахування природи людини, важливим є вплив на неї соціального оточення, а причиною суспільного зла є невігластво окремих його членів; почуття і переконання, з одного боку, не залежать від волі, але, з другого, створюють стимул до дії, спонукаючи робити вчинки, що й відбувається під впливом волі [8, с. 528]. Саме так і тому відбуватиметься розвиток важливих для проживання в середовищі чеснот – товарищескості, доброзичливості й взаємоповаги. Задля цього він радив у вихованні застосовувати гру як основний засіб, вилучити всі види покарань і нагород [7, с. 416–417]. Цю ідею ми взяли як основоположну, зважаючи на специфіку вікового етапу розвитку особистості. В узагальненому викладі схарактеризовані позиції викладено в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні тенденції становлення системи морального виховання особистості

Автор концепції	Ключові позиції					
	Концептуальний підхід	Принципи	Головна ідея	Структурні компоненти процесу виховання		
				Психологічні механізми	Чинники	Виховний інструментарій (форми і методи)
Іоан Золотустий (347–407), богослов	когнітивно-емоційний	рівноцінність особистостей дорослого і дитини	розвиток самодіяльності, що базується на моральності особистості	–	–	прерогатива словесних методів, заборона авторитарних
Мішель Монтень (1580), філософ	ціннісний	свобода совісті; чуйність і відповідність; самостійність	становлення моральної самосвідомості, набуття моральних якостей	самопізнання	психологічні – індивідуальні особливості	словесні методи, категорична заборона насильства
Я. А. Коменський (1630, 1632), філософ, педагог	етичний	природо-відповідність	розвиток моральної самодосконалості, моральних якостей і доброчесності	самоуправління	вікові особливості розвитку	методи (наочні, словесні, практичні) і засоби

Дж. Локк (1693), філософ, педагог	нормативно-індивідуальний	практична усвідомленість	формування морального характеру	рефлексія; самоуправління	внутрішні – вікові й індивідуальні особливості, зовнішні – оточення (за ним пріоритет)	методи словесні, наочні, практичні – виховна життєва ситуація
І. Кант (1803), філософ	деонтологічний	пізнання самого себе на законах воління	розвиток моральної самосвідомості особистості	моральна саморефлексія; моральна саморегуляція; моральне самовизначення	внутрішні	словесні й практичні методи з акцентуванням на останніх як провідних
Ж. Ж. Руссо (1758, 1762), філософ, педагог	індивідуально-ціннісний	природо-відповідність	виховання людяності і гуманності	самопізнання	зовнішні – люди, речі внутрішні – природа самої дитини	практичні методи, спрямовані на накопичення досвіду, наочні методи
Й. Г. Песталоцці (1801), філософ, педагог	Індивідуальний; когнітивно-емоційний	природо-відповідність; народність	розвинути всі природні сили і здібності людини	саморозвиток	внутрішні – врахування особливостей психологічного розвитку дитини	вправлення (практичний метод) як пріоритетний
Й. Ф. Герbart (1824, 1829) філософ, педагог, психолог	деонтологічний	опора на позитив	формування доброчесності людини	самоуправління; самодіяльність; самовизначення	внутрішні – індивідуальність людини; зовнішні – вплив середовища	методи словесні і практичні
Р. Оуен (1836), філософ, педагог	соціально-культурологічний	природо-відповідність; урахування впливу середовища	розвиток чеснот для повноцінної життєдіяльності	–	внутрішні – природа людини; зовнішні – соціальне оточення (пріоритет)	головний засіб – гра, заборона застосування покарань і нагород

На підставі зазначеного вище безперечними є висновування щодо переконливого впливу філософських (І. Кант), філософсько-педагогічних і філософсько-психологічних поглядів (Я. А. Коменський, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Й. Ф. Герbart, Р. Оуен та ін.) на розвиток теорії виховання і морального зокрема та стратегічної важливості наукового осмислення його постулатів у контексті предмета нашого дослідження – визначення психологічних механізмів і закономірностей морального виховання дітей дошкільного віку.

Висновки і перспективи дослідження. Проведений аналіз наукового матеріалу дозволив виявити характерні риси різних концепцій виховання в контексті морального розвитку особистості: визнання домінантним саме морального виховання як складової системи всебічного виховання; розкриття внутрішніх сил і здібностей особистості в процесі здійснення на неї виховного впливу і відповідно її морального зростання; спрямованість виховання на допомогу особистості в опануванні нею моральних правил життєдіяльності в соціумі і набуття морального досвіду; визнання значущості морального виховання, що забезпечує освоєння особистістю навколишнього світу. Отже, базис морального виховання особистості охоплює сутнісне визначення самого поняття, як у філософському, педагогічному, так і у психологічному сенсі; розкриття наукових підходів, принципів, змісту і завдань, зокрема: когнітивно-емоційного (Іоан Золотоустий, Й. Г. Песталоцці), етичного (Я. А. Коменський), нормативно-індивідуального (Дж. Локк), індивідуально-ціннісного (Ж. Ж. Руссо), індивідуального (Й. Г. Песталоцці), деонтологічного (І. Кант, Й. Ф. Герbart), ціннісного (М. Монтень), соціально-культурологічного (Р. Оуен); компонентної структури процесу: психологічних механізмів; чинників процесу виховання та добору виховного інструментарію.

Презентований аналіз змісту філософських, історико-педагогічних і психологічних джерел сприятиме окресленню авторської концептуальної парадигми морального виховання дошкільників.

Література:

1. Гатальська С. М. Філософія культури : [підруч.] / Стелля Миколаївна Гатальська. – К. : Либідь, 2005. – 328 с.
2. Герbart Й. Ф. Избранные педагогические сочинения / Й. Ф. Герbart ; под ред. Г. П. Вейсберга. – М., 1940. – Т. 1. – 283 с.

3. Гоштанар І. В. Педагогічна система Й. Ф. Гербарта в контексті розвитку світового освітнього простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. В. Гоштанар. – Кіровоград, 2011. – 20 с.
4. Кант І. О педагогике / Иммануил Кант // Трактаты и письма. – М. : Рипол классик, 2013. – 714 с.
5. Козловський В. Педагогіка в світлі моральної антропології І. Канта [Електронний ресурс] / Віктор Козловський // Філософія освіти. – 2015. – Вип. 1 (16). – С. 183-196. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2015_1_12.
6. Коменський Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский; под ред.: А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
7. Кравець В. П. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : [навч. посіб.] / Володимир Петрович Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
8. Лозовицький О. Оуен Роберт / О. Лозовицький // Політична енциклопедія / редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. – К. : Парламентське вид-во, 2011. – С. 528.
9. Локк Дж. Сочинения: в 3-х т. / Джон Локк ; ред. И. С. Нарский, А. Л. Субботин, перевод с англ. и лат. – М. : Мысль, 1988. – Т. 3. – 668 с.
10. Монтень М. Проби: в 3 т. / Мишель Монтень ; пер. з фр. А. Перепаді. – К. : Дух і Літера, 2005-2007.
11. Песталоцци І. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Иоганн Генрих Песталоцци ; под ред. В. Л. Ротенберг, В. М. Кларина. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.
12. Петрова І. Педагогіка любові / Ірина Петрова // Людина і світ. – 1996. – № 8. – С. 7-10.
13. Рахман Д. Джон Локк, его учение о познании, праве и воспитании. Субъективная и объективная психология / Д. Рахман; предислов. Л. И. Аксельрод (Ортодокс). – Х. : Червоний шлях, 1924. – 184 с.
14. Ревуцька С. Моральне виховання в педагогіці Й. Ф. Гербарта [Електронний ресурс] / Світлана Ревуцька // Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту: зб. наук. праць. Серія «Педагогіка». – Мелітополь, 2016. – № 2 (17). – С. 250-253. – Режим доступу: doi: <http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i17.1635>.
15. Руссо Ж.-Ж. Способствовало ли возрождение наук и искусств очищению нравов / Ж.-Ж. Руссо // Об общественном договоре. Трактаты / пер. с фр. – М. : КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998. – С. 26-50.
16. Свт. Іоан Золотоустий. Повне зібрання творін у 12 т. / Іоан Золотоустий ; переклад укр. мовою Михайла Марусяка під ред. Патріарха Філарета (Денисенка). – К. : Вид. відділ УПЦ КП, 2009.
17. Федчишин Н. О. Дидактична система Йоганна Фрідріха Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Федчишин Надія Орестівна. – Тернопіль, 2009. – 251 с.
18. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : [навч. посіб.] / упоряд. З. Н. Борисова, В. У. Кузьменко. – К. : Вища школа, 2004. – 511 с.
19. Santos R. Moralität und Erziehung bei Immanuel Kant [Elektronische Ressource]: diss. ... zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie / Robinson dos Santos. – Universität Kassel, 2007. – 281 s. – Zugriffsmodus: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-344-1.volltext.frei.pdf>.
20. Shachina A. Der Einfluss des Systems der moralischen Erziehung Kants auf das Werk maßgeblicher deutscher Pädagogen [Elektronische Ressource] / Anna Shachina // XXII. Deutscher Kongress fuer Philosophie, 11-15. September 2011, Ludwig-Maximilians-Universität München. – Zugriffsmodus: https://epub.ub.uni-muenchen.de/12538/1/Artikel_fuer_Muenchen1.pdf.

Отримано: 14 березня 2018 р.

Прорецензовано: 28 березня 2018 р.

Прийнято до друку: 29 березня 2018 р.

e-mail: stanibula.stepan@mail.ru

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-39-42

Станібұла С. О. Копінг-стратегії студентів із різним типом прихильності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 39–42.

УДК 159.9.019.43:316.622-057.875:177.6

Станібұла Степан Олександрович,

магістр психологічних наук, Гомельський державний університет імені Франциска Скорини,
кафедра психології, Білорусь, Гомель

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ ТИПОМ ПРИХИЛЬНОСТІ

У статті розглянуто особливості копінг-стратегій у студентів із різним типом прихильності. Подано теоретико-методологічний аналіз структури і природи копінг-стратегії. Розглянуто роль прихильності у формуванні адаптаційної системи індивіда, зокрема копінг-поведінки. У статті уявлення емпіричне дослідження копінг-стратегій студентів із різною типологією прихильності. Виявлено, що респонденти з ненадійним типом прихильності як провідну стратегію використовують дистанціювання. Випробовувані з надійним типом прихильності в якості ведучої використовують копінг-стратегію пошук соціальної підтримки. Респонденти з амбівалентним типом прихильності в якості ведучої використовують копінг-стратегію таку копінг-стратегію, як самоконтроль. Результати дослідження можуть бути використані психологами та соціальними педагогами під час розробки технологій психолого-педагогічного супроводу студентів в умовах вищих навчальних закладів.

Ключові слова: копінг, впоратися поведінку, копінг-стратегії, прихильність.

Станібұла Сцяпан Олександровіч,

магістр психологічних наук, Гомельський державний університет імені Франциска Скорини,
кафедра психології, Білорусь, Гомель

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ СТУДЕНТАЇ З РОЗНЫМ ТЫПАМ ПРЫХІЛЬНАСЦІ

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці копінг-стратэгіі ў студэнтаў з розным тыпам прыхільнасці. Дзеіцца тэарэтыка-метадалагічны аналіз структуры і прыроды копінг-стратэгіі. Разглядаецца роля прыхільнасці ў фарміраванні адаптацыйнай сістэмы індывіда, у прыватнасці, копінг-паводзін. У артыкуле прадстаўлення эмпірычнае даследаванне копінг-стратэгіі студэнтаў з рознай тыпалогія прыхільнасці. Вывяўлена, што рэспандэнты з ненадзейным тыпам прыхільнасці ў якасці вядучай стратэгіі выкарыстоўваюць дыстанцыяванне. Падвыпытныя з надзейным тыпам прыхільнасці ў якасці вядучай выкарыстоўваюць копінг-стратэгію пошук сацыяльнай падтрымкі. Рэспандэнты з амбівалентным тыпам прыхільнасці ў якасці вядучай выкарыстоўваюць копінг-стратэгію такую копінг-стратэгію, як самакантроль. Вынікі даследавання могуць быць выкарыстаны псіхалагамі і сацыяльнымі педагогамі пры распрацоўцы тэхналогій псіхалага-педагагічнага суправаджэння студэнтаў ва ўмовах вышэйшых навучальных устаноў.

Ключавыя словы: копінг, даць рады паводзіны, копінг-стратэгіі, прыхільнасць.

Stepan Stanibula,

Graduate student of psychology, Gomel State University named after Francis Skorina

COPING STRATEGIES OF STUDENTS WITH VARIOUS TYPE OF ATTACHMENT

The article examines the features of coping strategies in students with different types of attachment. The theoretical and methodological analysis of the structure and nature of coping strategies is given. The role of attachment in the formation of the individual's adaptive system, in the particularity of coping behavior, is considered. The article presents an empirical study of coping strategies of students with different attachment typologies. It was revealed that respondents with an unreliable attachment type use distancing as the leading strategy. For researchers with a reliable type of attachment, the leading ones use the coping strategies to seek social support. Respondents with an ambivalent type of attachment as a leader use the coping strategy for such a coping strategy as self-control. The results of the research can be effectively used by psychologists and social educators when developing technologies for psychological and pedagogical support of students in higher educational institutions.

Key words: coping, coping behavior, coping strategies, affection.

У навуковы абарот тэрмін «копінг» (ад англ. Coping – совладание, пераадоленне) быў уведзены Л. Міффі і азначаў пэўную спробу стварыць новую сітуацыю, будзь яна пагрозлівай і небяспечнай ці радаснай і спрыяльнай [1]. Шэраг, аўтараў разглядае феномен «копінга» як тэндэнцыйны дынамічны працэс псіхікі па ліквідацыі праблем з мэтай аптымізацыі эмацыйнага стану. У прыватнасці, у такім кантэксце разглядаў тэрмін «копінг» R. S. Lazarus, вызначаючы яго як працэс рашэння праблем, які зро-

біць індивідам для аптимизації свайго псіхалагічнага стану і адаптацыі да навакольнага асяроддзя [2].

Такія аўтары, як R. F. Mollica, B. Cardozo разумелі «копінг» як шырокі комплекс узаемазвязаных навываў, неабходных для якаснага кіравання абставінамі любой ступені складанасці [3]. У працах айчынных навукоўцаў паняцце «копінг» разглядаецца ў рамках канцэпцыі стрэсу. Т. Л. Крюкова [4], Е. П. Бялінская [5] разглядалі копінг як спосаб, які дазваляе індывіду справіцца са стрэсам або цяжкай жыццёвай сітуацыяй.

Даследнікі адзначаюць ўзаемасувязь копінг-стратэгіі з індывідуальна-псіхалагічнымі асаблівасцямі асобы. П. Л. Х'юіт, Г. Л. Флетт, П. Т. Коста, М. Р. Сомерфелд, Р. Р. Маккраэ і іншыя адзначалі ўплыў на выбар копінг-стратэгіі такіх асобасных рыс, як аптымізм, негатыўная афектыўнасць, варожасць, нейротызм, locus control. У прыватнасці, было выяўлена, што людзі з высокім узроўнем нейротызма выкарыстоўваюць дезадаптыўны стыль совладання са стрэсам [6; 7]. V. J. Conway, D. Terry, K. Blankstein выявілі, што выбар копінг-стратэгіі карэлюе з самаацэнкай, самопринятием, самакантролем і трывожнасцю [8, 9]. На думку R. S. Lazarus, копінг-паводзіны вызначаюцца суб'ектыўнасцю перажывання той ці іншай сітуацыі [2].

Праблема прыхільнасці глыбока прааналізавана ў айчынных і замежных даследаваннях. Тэрмін «прыхільнасць» быў прапанаваны Дж. Боулбі для тлумачэння эмацыйна-паводніцкіх патэрнаў паводзін дзяцей дзіцячага і малодшага ўзросту, змешчаных у кругласутачныя дзіцячыя сады, а таксама якія маюць у анамнезе раннюю і досыць працяглую расстанне са значнымі блізкімі людзьмі, перш за ўсё – з маці. Ён вылучыў тры ярка выяўленых і паслядоўна змяняюць адзін аднаго патэрна паводзін: пратэст, адчай, адкіданне [10].

У працах A. N. Schore падкрэсліваецца, што вопыт і спецыфіка пабудовы ранняй прыхільнасці ўплывае на развіццё мазгавых структур індывіда [11], адказвае за працэсы рэгуляцыі станаў гіпер- і гиповозбуджэння, падтрымлівае цэласнасць імпліцытнай я-сістэмы індывіда. Можна казаць, што ў работах дадзенага аўтара выяўляецца вядучае ўплыў прыхільнасці на псіхафізіялагічнае развіццё індывіда, а так жа паспяховасць яе функцыянавання [12]. Паралельна з працамі A. N. Schore іншыя спецыялісты таксама канцэптуалізавалі фундаментальнае ўплыў прыхільнасці на розныя працэсуальныя аспекты асобы. Так, О. В. Харт падкрэсліваў ўплыў адносін прыхільнасці на развіццё і функцыянаванне фізіялагічнай актыўнасці індывіда [13]. Такім чынам, можна казаць, што вопыт пабудовы ранняй прыхільнасці выступае істотным фактарам развіцця і функцыянавання псіхафізіялагічнае сістэмы індывіда ў антагенезе.

Прыхільнасць выступае адным з ключавых фактараў фарміравання розных асобасных якасцяў і структур. М. Mikulincer ў сваіх даследаваннях падкрэсліваў важнасць прыхільнасці ў фарміраванні псіхалагічных канструктаў, якія адказваюць за псіхалагічны дабрабыт і лад Я [14]. Таксама М. Mikulincer з калегамі прышоў да высновы, што ў сітуацыях стрэсу ў чалавека актуалізуюцца тэндэнцыі, па сваёй сутнасці адлюстроўваюць эмацыйна-афектыўныя аспекты адносін да тых людзей, да якіх ён прывязаны і якія дазваляюць яму адчуваць сябе ў бяспецы. Па вялікім рахунку, прыхільнасць выступае ў ролі фундаментальнага рэсурсу асобы. У людзей з ненадзейным тыпам прыхільнасці назіраецца дефіцитарнасць ў адаптацыйнай сістэме, а менавіта ў спецыфіцы даць рады паводзін, так як істотны даць рады патэнцыял накіраваны на пераадоленне базіснага адчування небяспечнасці і неабароненасці. У людзей з надзейным тыпам прыхільнасці адаптацыйная сістэма працуе выразна, так як для дасягнення эмацыйнай стабільнасці ў стрэсавых сітуацыях яны звяртаюцца да унутраным надзейным рэпрэзентацыі, аднаўляючы эмацыйную стабільнасць і пераадоўваючы стрэс [15].

М. Mikulincer даказваецца ўплыў прыхільнасці на даць рады паводзіны. Аднак недастаткова вывучаным застаецца пытанне спецыфікі копінг-стратэгіі ў людзей з рознымі тыпамі прыхільнасці. У нашай працы мы прадставім аналіз вынікаў даследавання асноўных копінг-стратэгіі ў студэнтаў з рознымі тыпамі прыхільнасці. С. А. Станібуга ў серыі эмпірычных даследаванняў прыхільнасці ў дзяцей-сірот і дзяцей, якія засталіся без апекі бацькоў актуалізаваў істотны ўплыў феноменалогіі і структуры прыхільнасці на спецыфіку і структуру даць рады паводзін асобы [16; 17; 18].

МЕТАД

Даследаванне праводзілася на базе факультэта псіхалогіі і педагогікі і біялагічнага факультэта Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта ім. Францыска Скарыны (ГДУ імя Ф.Скарыны) у перыяд з лістапада па снежань 2016 г. Кантынгент даследавання: студэнты 3–5 курсаў, якія навучаюцца па спецыяльнасці «Псіхалогія», «Біялогія». У даследаванні прынялі ўдзел 123 чалавекі (97 дзяўчат і 26 юнакоў). Узрост паддаспытных: 19–22 гады.

У метадычны комплекс увайшлі «Методыка вызначэння тыпу прыхільнасці» М. В. Яремчук (мадыфікацыя Г. В. Бурменской, О. В. Алмазова); «Апытальнік спосабаў совладання» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптаваны Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтык, М. С. Замышляевой), а таксама метады матэматычнай статыстычнай апрацоўкі дадзеных.

ВЫНІКІ І ІХ РАЗМОВЫ

Аналіз вынікаў даследавання тыпу прыхільнасці з выкарыстаннем metodyкі М. В. Яремчук паказаў, што ў большасці студэнтаў выяўлена надзейная прыхільнасць (табліца).

Табліца 1

Тыпы прыхільнасці ў студэнтаў

Тып прыхільнасці	Лік адзінак назірання (n):	Лік адзінак назірання ў%:	Сярэдняе (М) і стандартнае адхіленне (σ)	Медыяна (Me)	Кэфіцыент варыяцыі (Cv) у%
Надзейная прыхільнасць	76	62	8.12 ±0.86	8	10.57
Амбівалентная прыхільнасць	34	28	7.50 ±0.70	7	9.29
Пазбягае прыхільнасць	13	10	7.92 ±1.04	8	13.10

Аналіз вынікаў даследавання індывідуальных копінг-стратэгіі дазволіў выявіць, што рэспандэнты з надзейным тыпам прыхільнасці ў якасці вядучай выкарыстоўваюць копінг-стратэгію пошук сацыяльнай падтрымкі. Наступнай досыць часта выбіраюць копінг-стратэгіі з'яўляецца станоўчая пераацэнка, якая дазваляе найбольш адаптыўна ацаніць усе магчымасці сітуацыі і рэсурсы совладання з ёй. Менш выкарыстоўванай рэспандэнтамі копінг-стратэгіі з'яўляецца дыстанцыяванне. Атрыманыя вынікі адпавядаюць з даследаваннямі К. Bartholomew, які падкрэсліваў, што людзі з надзейным тыпам прыхільнасці ў сітуацыях канфлікту, крызісу і іншых стрэсавых сітуацыях выкарыстоўваюць канструктыўныя спосабы пераадолення. Каштоўнасна-арыентаванай сфера характарызуецца перавагай такіх кампанентаў, як сяброўства, эмацыйная блізкасць, што выступае рэсурсамі для пераадолення з цяжкімі сітуацыямі [19]. Іншыя прадстаўленыя копінг-стратэгіі па дадзенай катэгорыі ў даследаванні выяўленыя ў норме сярэдніх значэнняў.

Рэспандэнты з амбівалентным тыпам прыхільнасці ў якасці вядучых выкарыстоўваюць копінг-стратэгію самакантроль. Наступнай досыць часта выбіраюць копінг-стратэгіі з'яўляецца дыстанцыяванне. Менш выкарыстоўванай рэспандэнтамі копінг-стратэгіі з'яўляецца прыняцце адказнасці.

Рэспандэнты з пазбягаюць тыпам прыхільнасці часцей за ўсё звяртаюцца да такой стратэгіі совладання, як дыстанцыяванне. Пры гэтым дадзеная характарыстыка перавышае нарматыўнае значэнне па дадзенай шкале. Наступнай, досыць часта выбіраюць імі копінг-стратэгіі, з'яўляецца ўцёкі-пазбяганне, для якой характэрна пазбяганне пераадолення складаных сітуацый на эмацыйным, кагнітыўным і паводніцкіх узроўні. Радзей выкарыстоўваецца стратэгіі з'яўляецца пошук сацыяльнай падтрымкі, які характарызуецца актыўным імкненнем да выкарыстання сацыяльных кантактаў з мэтай пераадолення складаных сітуацый. Вынікі эмпірычнага даследавання пацвярджаюць вынікі даследавання К. Bartholomew, які выявіў, што для людзей з пазбягаюць тыпам прыхільнасці ў крызісных і канфліктных сітуацыях характэрна пазбяганне звароту па дапамогу да навакольных і дыстанцыяванне ад эмацыйных перажыванняў. Сярод вядучых дыспозіцыйных характарыстык пераважаюць эмацыйная незалежнасць і крытычнасць [18]. Астатнія копінг-стратэгіі ў дадзенай групы студэнтаў у даследаванні выяўленыя ў норме сярэдніх значэнняў.

Устаноўлена, што ненадзейны тып прыхільнасці мае станоўчую сувязь з копінг-стратэгіяй дыстанцыяванне ($r = 0,40$ пры $p < 0,01$). Надзейны тып прыхільнасці мае станоўчую сувязь з копінг-стратэгіяй пошук сацыяльнай падтрымкі ($r = 0,34$ пры $p < 0,03$). Амбівалентны тып прыхільнасці мае станоўчую сувязь з копінг-стратэгіяй самакантроль ($r = 0,37$ пры $p < 0,01$).

Праведзенае даследаванне, прысвечанае вывучэнню асаблівасцяў копінг-стратэгіі ў студэнтаў з рознай тыпам прыхільнасці, дазволіла зрабіць наступныя высновы:

1. Прыхільнасць – гэта складаны псіхалагічны феномен, які выступае ключавым фактарам развіцця і функцыянавання розных псіхафізіялагічных і псіхалагічных сістэм асобы. Праблема спецыфікі копінг-паводзін у людзей з розным тыпам прыхільнасці патрабуе больш сістэмнага і шырокага вывучэння з пазіцый адаптыўнасці і актуалізацыі на эмацыйным, паводніцкіх і кагнітыўным узроўнях.

2. Рэспандэнты з надзейным тыпам прыхільнасці ў якасці вядучых выкарыстоўваюць копінг-стратэгію пошук сацыяльнай падтрымкі, гэта значыць у сітуацыях канфлікту, крызісу і іншых стрэсавых сітуацыях назіраюцца канструктыўныя спосабы пераадолення. Блізкія адносіны і падзеленыя з іншымі перажываннямі могуць служыць іх істотным рэсурсам для пераадолення розных крызісных сітуацый.

3. Рэспандэнты з амбівалентным тыпам прыхільнасці ў якасці вядучай выкарыстоўваюць такую копінг-стратэгію, як самакантроль. У сітуацыях канфлікту, крызісу і іншых стрэсавых сітуацыях для іх характэрна істотнае перажыванне трывогі. Можна меркаваць, што ў выніку стрэсавых сітуацый велізарная колькасць намаганняў у людзей дадзенай катэгорыі ідзе на совладанне з трывогай, а не на непасрэдна пераадоленне цяжкай сітуацыі як такой. Рэспандэнты з ненадзейным тыпам прыхільнасці ў

якості вядучай стратэгіі выкарыстоўвае дыстанцыяванне. Можна казаць, што пад дадзенымі аспектамі хаваецца істотная псіхалагічная праблематыка развіцця функцыянавання людзей з ненадзейным тыпам прыхільнасці.

Такім чынам, можна сцвярджаць, што чым менш надзейная прыхільнасць, тым больш асобу сутыкаецца з перажываннямі, якія прыводзяць да дэфіцыту стратэгіі пераадолення, што пасля прыводзіць да недазволенага, а часта і да пагаршэння стрэсавага падзеі або крызісу.

У даследаванні былі закрануты толькі асобныя аспекты такога складанага псіхалагічнага феномену, як прыхільнасць. Ўяўляецца перспектыўным працяг даследаванняў у сферы выяўлення характару копінг-паводзінаў, зыходзячы з пераважнага тыпу прыхільнасці.

Можна казаць, што гэтыя вынікі могуць выступаць істотнай тэарэтыка-метадалагічнай асновай развіцця розных формаў і метадаў псіхалагічнага суправаджэння слабых катэгорыяў насельніцтва асяроддзя якіх вядучымі выступаюць: студэнты, дзеці – сіроты і дзеці, што засталіся без апекі бацькоў, дзеці-інваліды, цяжарныя жанчыны, а ў асабліваці жанчыны вырашылі зделать аборт.

Можна казаць што актуалізуюць ўвагу ў дадзенай катэгорыі насельніцтва на парушэннях прыхільнасці мы можам істотна зніжаць дезадаптыўныя фактары сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі да розных крызісных сітуацыях у жыцці.

Літаратура:

1. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood – coping and adaptation / L. Murphy. – N. Y. : Oxford University Press, 1974. – 343 p.
2. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process / R. S. Lazarus. – N. Y. : McGraw, 1966. – 258 p.
3. Mollica R. F. Cardozo B. Mental Health in Complex Emergencies / R.F. Mollica, B. Cardozo // The Lancet. – 2004. – Vol. 364. – P. 2058–2067.
4. Крюкова Т. Л. Псіхалогія даць рады паводзінаў / Т. Л. Крюкова // Кастрама : КГУ ім. Н. А. Някрасава, 2004. – 232 с.
5. Бялінская, Е. П. Совладание як сацыяльна-псіхалагічная праблема [Электронны рэсурс] // Псіхалагічныя даследаванні: электрон. наву. Журн. 2009. № 1 (3). URL: <http://psystudy.ru> (дата звароту: 2017/08/28).
6. Endler N. S., Parker J. D. A Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation / N. S. Endler, J. D. Parker // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – Vol. 58. – № 5. – P. 844–854.
7. McCrae, R. R. Costa, P. T. Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective / Ed. R. R. McCrae, P. T. Costa // Baltimore Gerontology Research Center.: Guilford Press, 2003. – 234 p.
8. Conway V. J., Terry D. J. Appraised Controllability as a Moderator of the Effectiveness of Different Coping Strategies: A Test of the Goodness of Fit Hypothesis / V. J. Conway, D. J. Terry // Australian Journal of Psychology. – 1992. – Vol. 44. – № 1. – P. 1–7.
9. Blankstein K. R. Flett G. L. Coping and academic problem solving ability in lest anxiety / K. R. Blankstein, G. L. Flett // Journal of Clinical Psychology. – 1992. – Vol. 48. – №1. – P. 37–46.
10. Боулби Дж. Прыхільнасць / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2003. – 168 с.
11. Schore A. N. Affect Dysregulation and Disorders of the Self / A. N. Schore. – N. Y.: W. W. Norton & Company, 2003. – 211 p.
12. Schore A. N. The Right Brain Implicit Self Lies at the Core of Psychoanalysis / A. N. Schore // Psychoanalytic Dialogues. – 2011. – Vol.21. – № 1. – P. 75–100.
14. Mikulincer M., Shaver P. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change/ M. Mikulincer, P. Shaver. – N. Y. Guilford Press, 2007. – 245 p.
15. Mikulincer M., Shaver P. R. Security-based self-representations in adulthood: Contents and processes. Adult attachment: New directions and emerging issues / M. Mikulincer, P.R. Shaver. – N. Y.: Guilford Press, 2004. – P. 159–195.
16. Станібуга С. А. Ролю парушэнняў прыхільнасці ў развіцці дзяцей-сірот і дзяцей, якія засталіся без апекі бацькоў / С. А. Станібуга // Веснік Пскоўскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2017. – № 5. – С. 76–81.
17. Станібуга С. А. Карэкцыя парушэнняў прыхільнасці дзяцей-сірот і дзяцей, якія засталіся без апекі бацькоў / С. А. Станібуга // Прафесійная адукацыя. – 2017. – № 3 (29). – С. 29–33.
18. Станібуга С. А. Спецыфіка даць рады паводзінаў у студэнтаў з рознай выяўленасцю пачуцці адзіночаты / С. А. Станібуга // Навуковыя працы Рэспубліканскага інстытута вышэйшай школы. – 2017. – № 17. – С. 369–375.
19. Bartholomew K. Moretti, M. The dynamics of measuring attachment / K. Bartholomew, M. Moretti // Attachment & Human Development. – 2002. – Vol. 4. – № 2. – P. 162–165.

**СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ
КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Отримано: 12 лютого 2018 р.

Прорецензовано: 19 лютого 2018 р.

Прийнято до друку: 20 березня 2018 р.

e-mail: eduard.balashov@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-44-48

Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії в навчальній діяльності студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острог: Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 44–48.

УДК: 159.922.8

Балашов Едуард Михайлович,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки,
начальник відділу міжнародних зв'язків Національного університету «Острозька академія»

МЕТАКОГНІТИВНИЙ МОНІТОРИНГ І МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто теоретичні підходи до визначення змісту й особливостей поняття «метакогнітивний моніторинг навчальної діяльності студентів». Охарактеризовано основні види метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності. Здійснено теоретичний аналіз методологічних основ діагностування метакогнітивної діяльності студентів у психологічній науці.

Ключові слова: навчальна діяльність студентів, метакогнітивна пізнавальна стратегія, особистість, метакогнітивний моніторинг, методологія діагностики метакогнітивної діяльності.

Балашов Эдуард Михайлович,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики,
начальник отдела международных связей Национального университета «Острожская академия»

МЕТАКОГНИТИВНЫЙ МОНИТОРИНГ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены теоретические подходы к определению содержания и особенностей понятия «метакогнитивный мониторинг учебной деятельности студентов». Охарактеризованы основные виды метакогнитивных стратегий в учебной деятельности. Совершено теоретический анализ методологических основ диагностирования метакогнитивной деятельности студентов в психологической науке.

Ключевые слова: учебная деятельность студентов; метакогнитивная познавательная стратегия, личность, метакогнитивный мониторинг, методология диагностики метакогнитивной деятельности.

Eduard Balashov,

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy,
Head of the Department of International Affairs of National University of Ostroh Academy

METACOGNITIVE MONITORING AND METACOGNITIVE STRATEGIES FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

The theoretical approaches to the definition of the content and characteristics of metacognitive monitoring of educational activity of student have been discussed in the articles. The main types of metacognitive strategies in educational activity have been characterized. The theoretical analysis of methodological foundations of diagnosis of metacognitive activities of students in psychological science has been executed.

Key words: educational activity of students; metacognitive educational strategy, personality, metacognitive monitoring, methodology of diagnosis of metacognitive activity.

Постановка проблеми. Однією з основних проблем сучасної психологічної науки у сфері вивчення людського пізнання, а також зовнішніх і внутрішніх чинників, що його визначають, є вивчення когнітивних і метакогнітивних процесів, які з цими чинниками взаємодіють. У процесі визначення ефективності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності важливу роль також відіграють особистісні чинники, оскільки в сучасній системі освіти поєднані як кількісні показники навчальної діяльності студентів, так і їхні суб'єктивні уявлення про навчальну діяльність і здобуті суб'єктами цієї діяльності компетенції як результат цієї діяльності.

У сучасних концепціях і підходах до вищої освіти навчання розглядають як безперервний процес протягом усього життя. Саме ефективність підходів до безперервного навчання щодо професійної підготовки майбутнього фахівця регулюється здатністю до автономного навчання. Автономність ми розглядаємо як активну здатність інтенсивного управління студентами власним навчанням і відповідальністю за його результати як у навчальному процесі, так і у позанавчальній діяльності [8]. Не викликає сумніву

важливість самостійного навчання студентів, формування їхніх умінь до автономної пізнавальної діяльності та раціональної організації власного навчального процесу, мотивації їхньої навчальної діяльності [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метакогнітивний моніторинг власної пізнавальної активності студентів відіграє важливу роль у навчальній діяльності, оскільки дозволяє студентам аналізувати свою діяльність в аудиторії й активність поза межами навчальної аудиторії.

Багато сучасних науковці присвятили свої дослідження вивченню понять «метакогніції», «метакогнітивний моніторинг пізнавальної діяльності», їхніх структурних компонентів тощо. Слід виокремити праці таких вітчизняних науковців, серед яких І. Аршава, Т. Доцевич, Р. Каламаж, А. Коваленко, С. Максименко, Е. Носенко, І. Пасічник, Т. Хомуленко, Н. Чепелева та ін.; іноземних науковців, серед яких А. Бандура, А. Браун, Дж. Данлоскі, Р. Деннісон, Г. Еверсон, М. Кашапов, А. Карпов, А. Коріат, Дж. Меткалф, Д. Мошман, Т. Нельсон, Є. Савін, А. Самойличенко, І. Скитяєва, С. Тобіас, Дж. Флейвелл, Г. Шро та ін. Метакогніції та їхній зв'язок з інтелігентністю, теоретичні і практичні аспекти метакогнітивних стратегій розглянуто в роботах Н. Андерсона, Е. Балашова, С. Бертюа, А. Вендена, І. Міщинської, Р. Оксфорда, Д. Сальгадо, Т. Тернових та ін.

Метакогнітивні стратегії надають студентам можливість ефективної координації процесу вивчення навчальних предметів, оскільки вони поєднують ефективне мислення й активний контроль за когнітивними процесами, які мають вплив на процес навчання, сприяють формуванню автономності і незалежності студентів у процесі навчання.

Метакогнітивний аспект навчання поєднує мисленнєві моделі навчання і стратегії регулювання автономної навчальної діяльності. Вивченням феномену автономної навчальної діяльності займалися Т. Ломтева, Н. Соловова та ін.

За останні роки популярності також набирає вивчення такого феномена, як ілюзії знання, як метакогнітивного явища та його впливу на ефективність навчальної діяльності. Результати дослідження цього феномену відображено у працях таких науковців як М. Августюк, А. Вілкінсон, В. Епстайн, Р. Каламаж, А. Коріат, Т. Нельсон, І. Пасічник, Л. Редер та ін.

Незважаючи на досить широкий спектр вітчизняних і закордонних наукових досліджень, недостатньо вивченими залишаються такі аспекти як дослідження зв'язку метапізнання з успішністю навчальної діяльності студентів, зокрема дискусійним залишається питання кореляції метакогнітивного моніторингу й успішності. У науці існують різноманітні неузгадані теоретичні підходи щодо значення таких аспектів метапізнання як метакогнітивний моніторинг і метакогнітивний контроль навчальної діяльності. Недослідженим залишається питання визначення успішності використання метакогнітивних стратегій у навчальному процесі, оцінки успішності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності тощо.

Тому не викликає сумніву актуальність теоретичного аналізу понять «метакогнітивний моніторинг», «метакогнітивні стратегії», дослідження їхнього взаємозв'язку з метакогнітивним контролем і успішністю навчальної діяльності, визначення особистісних когнітивних якостей, індивідуально-психологічних відмінностей на ефективність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі психологічних особливостей метакогнітивного моніторингу та метакогнітивних стратегій у навчальній діяльності студентів, а також визначенні основних методологічних підходів до їхнього вивчення.

Виклад основного матеріалу. Особливо актуальним сьогодні є питання вивчення особистісних чинників, які характеризують людину як суб'єкт пізнавальної діяльності. До таких особистісних характеристик належать інтелект, мотивація, самооцінка, самомоніторинг, рефлексивність тощо. Розроблено досить значну кількість методологічних інструментів для їхнього вивчення. Психологічні особливості метапізнання досліджують за допомогою таких інструментів як методика визначення особливостей метапам'яті, діагностики навчальної мотивації, метакогнітивної включеності в діяльність, рівня розвитку рефлексивності, самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності, академічних досягнень студентів, оцінки загальної самоефективності, визначення психологічних особливостей упевненості в собі тощо.

Експериментально-інтроспективна методика, розроблена Т. Хомуленко і Т. Доцевич, є комплексним дослідженням особливостей метапам'яті особистості і її використовують під час експериментального й емпіричного вивчення ролі ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності. Ця методика складається з трьох основних блоків: «мнемічна обізнаність», «мнемічна рефлексія» та «мнемічне відтворення». Досліджують такі показники метапам'яті як диференційованість самооцінки, схильність до планування процесу запам'ятовування та моніторинг цього процесу, здатність вибіркового відтворення необхідного навчального матеріалу, прояви рефлексивних функцій під час навчального процесу [3; 14].

Діагностика навчальної мотивації, розроблена Т. Дубовицькою, дозволяє визначити рівень розвитку мотивації навчальної діяльності та її спрямування. Під час використання такого інструменту є можли-

вість проаналізувати причини неуспішності в навчальній діяльності, визначити можливість психологічного супроводу процесу навчання, дослідити рівень ефективності викладання, а також знайти способи його покращення [4].

Методика діагностики метакогнітивної включеності в діяльність дозволяє визначити ступінь сформованості навичок метакогнітивного моніторингу відповідно до пізнавальної активності в навчальній діяльності. Така методика є не універсальною, оскільки дозволяє визначити рівень метамислення в навчальній діяльності, але залишає недослідженим особистісний аспект. У цьому інструментарії наявні шкали метакогнітивного знання і метакогнітивного моніторингу: «не впевнені – не знаючі», «впевнені – не знаючі» (ілюзія знання як надмірна суб'єктивна впевненість), «не впевнені – знаючі» (недостатня впевненість) та «впевнені – знаючі» [19].

Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова дозволяє визначити рефлексивність як процес, стан і психічну здатність. Ураховують три головні види рефлексивності, а саме ситуативна (актуальна), ретроспективна і перспективна. Загальна властивість рефлексивності, на думку автора методики, повинна містити інтрапсихічну спрямованість, яка є здатністю до самосприймання й аналізу суб'єктом власної психіки, а також інтеропсихічну спрямованість, яка є здатністю суб'єкта до розуміння психіки інших. Рівень розвитку загальної рефлексивності, згідно з цією методикою, є похідним від комбінації зазначених типів [5].

Методика визначення самооцінки метакогнітивних знань та метакогнітивної активності М. Кашапова та Ю. Скворцова дозволяє визначити рівень сформованості метакогнітивних навичок особистості в розрізі пізнавальної активності. Вона визначає такі мета когнітивні властивості як концентрація (вміння керувати власною увагою, зосереджуватися на виконанні завдання, нівелювати або зменшувати вплив відволікаючих факторів), отримання інформації (набуття, обробка і збереження здобутих знань, складання наочних допоміжних матеріалів тощо), вибір головних ідей (визначення найважливішої інформації, здатність розділяти головне і другорядне) та управління часом (ефективна організація і розподіл власного часу) [6].

Методика діагностики академічних досягнень студентів (опитувальник К. Двек) визначає оцінку згідно зі шкалами імпліцитних уявлень про інтелект, особистість і цілі навчання, серед яких ступінь орієнтації на процес навчання і самовдосконалення, самооцінка власного навчання й успішності суб'єктом навчання. Відповідно до цієї методики, за наявності надмірної самовпевненості у власному знанні часто виникає ілюзія знання [10; 7; 16].

Когнітивні змінні в процесі регуляції поведінки особистості дозволяє визначити тест оцінки само-ефективності В. Шварцера та М. Єрусалема. Ця методика дозволяє стверджувати, що в разі свідомого ефективного мислення висока самоефективність дозволяє полегшити прийняття рішень. Вона виявляється в академічних здібностях, допомагаючи підвищити мотивацію до активної діяльності [15].

Таку характеристику метапізнання як упевненість у собі визначають за допомогою використання методики діагностики впевненості в собі В. Ромека. Вона складається з трьох шкал: «упевненість у собі – неупевненість у собі»; «соціальна сміливість – нерішучість, сором'язливість», «ініціативність – пасивність». Перша шкала складається з критеріїв оцінки власної когнітивної здатності суб'єкта до прийняття рішень у напружених ситуаціях, а також контролю власної діяльності та результатів. Показники другої шкали переважно стосуються емоційних станів, якими характеризується процес вибору альтернативної поведінки в окремій ситуації, а також власних навичок і здібностей у разі необхідності здійснення цієї оцінки. Третя шкала спрямована на визначення співвідношенні ініціативності – пасивності суб'єкта в соціальних контактах. Надмірно завищена чи занижена самооцінка суб'єктом рівня впевненості в собі вказує на неефективність метакогнітивного моніторингу його діяльності [11].

Під час планування навчального процесу та його успішності необхідно враховувати метакогнітивні стратегії, які можна використовувати для досягнення кращого результату студентами. Існує багато визначень поняття «метакогнітивна стратегія» у працях науковців. Так, Р. Оксфорд визначає, що пізнавальні стратегії – це «специфічні дії, поведінка і прийоми, якими користуються студенти – часто свідомо – для забезпечення прогресу в засвоєнні, збереженні в пам'яті, відтворенні та застосуванні іноземної мови» [18, с. 175]. Також пізнавальною стратегією науковці вважають інтелектуальні навички студентів для контролювання внутрішніх процесів уваги, сприйняття, розуміння, засвоєння і передачі інформації [9, с. 89]; ментальний план із ціллю досягнення своєї навчальної мети [13, с. 8] та ін. Важливо розуміти, що стратегія є своєрідним планом вирішення проблем у власній діяльності особистості.

Серед класифікацій метакогнітивних стратегій, Р. Оксфорд визначає прямі і непрямі пізнавальні стратегії. Прямі стратегії поділяються на стратегії запам'ятовування, когнітивні та компенсаторні (тобто ті, що пов'язані з психічними особливостями формування нових знань і їхнього використання під час виконання певних завдань. До непрямих стратегій належать метакогнітивні, афективні і соціальні (пов'язані з контролем навчальної діяльності) [18, с. 176].

Незважаючи на те, що всі стратегії тісно переплетені, на нашу думку, особливе місце належить стратегіям, вивчаючим пізнавальну діяльність, тобто метакогнітивним стратегіям. Вони дозволяють визначити цілі навчальної діяльності, допомагають отримати з пам'яті і використати попередню інформацію, тоді як інші стратегії скеровані на визначення способів досягнення поставлених цілей.

Науковці розробили структурно-функціональну модель метакогнітивної моделі пізнавальної діяльності, яка складається з таких стратегій:

- Підготовка і планування навчання студентів, коли вони формують перебіг мислення щодо діяльності. Суб'єкт визначає цілі, відповідність навчальним потребам, а також визначає можливість їхнього досягнення.

- Вибір і використання стратегій, коли студенти свідомо визначають когнітивну стратегію для виконання конкретного завдання чи вирішення проблеми.

- Контроль за використанням стратегій, під час якої студенти реалізують когнітивні стратегії в навчальному процесі, і під час цього постійно перевіряють відповідність цього процесу запланованому, а також поступове наближення до виконання початкової мети. Якщо деякі когнітивні стратегії виявляються неефективними, студенти обирають альтернативні пізнавальні стратегії, і саме в такий спосіб метакогнітивний контроль впливає на процес формування метакогнітивних знань студентів.

- Управління кількома стратегіями відбувається тоді, коли реалізується рід когнітивних стратегій одночасно.

- Самооцінка, спрямована на аналіз і оцінку всього пізнавального процесу. Аналізується, чи досягнута навчальна мета, чи результати відповідають запланованому, визначаються можливості майбутнього використання здобутих знань і метакогнітивного досвіду. Важливого значення на цьому етапі набуває процес саморефлексії, яка засвідчує готовність студентів до метакогнітивного моніторингу власної навчальної діяльності і показує його готовність бути активним суб'єктом навчальної діяльності [17, с. 150].

Теоретичний аналіз показує, що існує розроблений інструментарій для визначення аспектів метакогнітивної пізнавальної діяльності, а також науково визначені характерні особливості метакогнітивних стратегій пізнавальної діяльності. Метакогнітивні навчальні стратегії дуже важливо враховувати в навчальному процесі для покращення навчальних результатів. Ступінь опанування знаннями, поставлена мета, ефективність навчального процесу також великою мірою залежать від особистісних характеристик кожного студента.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Особистісні чинники кожного студента відіграють надзвичайно важливу роль у характеристиці його як суб'єкта пізнавального процесу. До таких особистісних чинників відносимо рівень інтелекту, самомоніторинг, активність, наполегливість, скерованість на виконання діяльності ті її ефективність, самооцінку, мотивацію, індивідуальні відмінності тощо. Важливо враховувати метакогнітивні стратегії пізнавальної діяльності студентів, оскільки вони дозволяють значно підвищувати ефективність і результативність навчальної діяльності.

Перспективи подальших теоретичних і емпіричних досліджень вбачаємо у визначенні психологічних особливостей метапізнання та метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів, мотивації їхньої навчальної діяльності за допомогою охарактеризованого методичного інструментарію.

Література:

1. Балашов Е. М. Психологічні особливості і механізми саморегуляції у освітній діяльності студентів (2017). / Е. Балашов // Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія «Психологія». – 2017. – Вип. 5. – С. 5–13.
2. Балашов Е. М. Особливості соціально-психологічних настанов студентів у мотиваційно-потребовій сфері / Е. Балашов // Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія «Психологія». – 2014. – Вип. 30. – С. 8–11.
3. Доцевич Т. І. Розроблення й апробація опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи / Т. І. Доцевич // Психологічні перспективи. Випуск 23. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. – Луцьк, 2014. – С. 99–112.
4. Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 73–78.
5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. № 5. – С. 45–57.
6. Кашапов М. М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / М. М. Кашапов // Под науч. ред. проф. М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой. – ЯрГУ: Ярославль, 2012. – 384 с.
7. Корнилова Т. В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов, М. В. Чумакова, С. А. Корнилов, Е. В. Новотоцкая-Власова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. № 3. – С. 86–100.
8. Ломтева Т. Н. Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы. – Ставрополь: СГУ, 2004. – 340 с.

9. Міщинська І. В. Застосування пізнавальних стратегій при вивченні іноземної мови: досвід англомовних країн // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – 2008. – № 48/2. – Ч. 2 – С. 88–91.
10. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. М. Августюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 28. – С. 3–16.
11. Ромек В. Г. Тест уверенности в себе / В. Г. Ромек // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. – Ростов-на-Дону: Ирбис, 1998. – С. 87–108.
12. Соловова Н. В. Организация и контроль самостоятельной работы студентов: Метод. рекомендации. – Самара: Универс-группа, 2006. – 13 с.
13. Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом: автореф. дис. канд. пед. наук. – Москва, 2007. – 20 с.
14. Хомуленко Т. Б. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження / Т. Б. Хомуленко, Т. І. Доцевич // Серія «Психологія». – 2014. – № 49. – С. 193–211.
15. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71–76.
16. Avgustiuk M. (2015). The illusion of knowing from the indexes of confidence, calibration and resolution perspective. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – III(37), Issue 75. – P. 88–90.
17. Hüseyin Ö. Z. (2005). Metacognition in Foreign/Second Language Learning and Teaching. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education). – № 29. – P. 147–156.
18. Oxford R. (1993). Research on Second Language Learning Strategies. Annual Review of Applied Linguistics. – № 13. – P. 175–187.
19. Schraw G. & Dennison R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology. – Vol. 19. – P. 460–475.

Отримано: 12 березня 2018 р.

Прорецензовано: 20 березня 2018 р.

Прийнято до друку: 29 березня 2018 р.

e-mail: nataliazaharevich22@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-49-53

Захаревич Н. В. Психологічні механізми метакогнітивного моніторингу в процесі формування ключових компетентностей у старшокласників. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 49–53.

УДК: 373.5.015.31.091.26

Захаревич Наталія Василівна,
аспірантка Національного університету «Острозька академія»

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглянуто теоретичні підходи до визначення змісту метакогнітивного моніторингу у процесі навчання; уточнено сутність поняття «метапізнання»; визначено основні компоненти саморегульованого навчання, які суттєво впливають на формування у старшокласників необхідних для самореалізації особистості ключових компетентностей; охарактеризовано структурні компоненти метакогнітивних процесів: знання про метакогніції, моніторинг метакогнітивних процесів і їх контроль; зазначено, що метакогнітивний моніторинг сприяє ефективному навчанню особистості учнів старших класів.

Ключові слова: метапізнання, метакогнітивний моніторинг, ключові компетентності, саморегульоване навчання.

Захаревич Наталья Васильевна,
аспирантка Национального университета «Острожская академия»

В статье рассмотрены теоретические подходы к определению составляющих метакогнитивного мониторинга в процессе обучения; уточнена сущность понятия «метазнание»; определены основные компоненты саморегулирующегося обучения, которые существенно влияют на формирование у старшеклассников необходимых для самореализации личности ключевых компетентностей; охарактеризованы структурные компоненты метакогнитивных процессов: знание о метакогнициях, мониторинг метакогнитивных процессов и их контроль; указано, что метакогнитивный мониторинг способствует эффективному обучению личности учащихся старших классов.

Ключевые слова: метазнание, метакогнитивный мониторинг, ключевые компетентности, саморегулирующееся обучение.

Natalia Zaharevich,
postgraduate of the National University Ostroh Academy

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF METACOGNITIVE MONITORING IN THE PROCESS OF FORMING KEY COMPETENCIES IN OLDER MANAGERS

The article deals with theoretical approaches to the definition of the content of metacognitive monitoring in the learning process; the essence of the concept of “meta-knowledge” is specified; the main components of self-regulated learning, which substantially influence the formation of personal key competencies of senior students necessary for their self-realization are defined; the structural components of metacognitive processes are characterized: knowledge of metacognition, monitoring of metacognitive processes and their control; it is noted that metacognitive monitoring helps the effective education of the personality of senior students.

Key words: meta-knowledge, metacognitive monitoring, key competencies, self-regulated learning.

Постановка проблеми. Метапізнання, як здатність до контролю, оцінювання та планування навчання є однією із основних проблем дослідження сучасної наукової психології. Дослідження показують, що учні з ефективними метакогнітивними навичками більш здатні розуміти те, що вони знають і не знають, контролювати й оцінювати поточну навчальну діяльність, а також розробляти плани та вибирати стратегії для вивчення нових матеріалів. Тому метакогнітивні здібності є критично важливими для ефективного навчання.

Метакогнітивні процеси складаються із трьох складових: знання про метакогніції, моніторинг метакогнітивних процесів і їхній контроль. Ефективний контроль за навчанням не може відбуватися через брак точного моніторингу. Якщо учні старших класів не можуть розрізнити те, що вони знають і не знають, навряд чи можна очікувати, що вони контролюватимуть свою навчальну діяльність або зможуть дібрати відповідні стратегії для досягнення своїх цілей. Таким чином, важливо розкрити сутність поняття та структуру метакогнітивного моніторингу, а також його зв'язок із результативністю навчальної діяльності старшокласників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У XXI столітті метою освіти є підготовка учнів старших класів до вирішення заплутаних, складних проблем, пов'язаних із життям у конкурентному, технологічно інтенсивному світі, формування в учнів ключових компетентностей, необхідних для професійного самовизначення й успішної самореалізації в соціумі. Моніторинг метакогнітивних процесів є одним із найважливіших компонентів у більшості навчальних контекстів для реалізації поставлених цілей.

Процес і структурні компоненти метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності розкривають у своїх працях науковці, серед яких І. Ф. Аршава, М. М. Августюк, А. Браун, В. О. Волошина, Дж. Данлоскі, Р. Деннісон, Т. І. Доцевич, Г. Еверсон, Р. В. Каламаж, М. М. Кашапов, А. В. Карпов, А. Б. Коваленко, А. Коріат, С. Д. Максименко, Дж. Меткалф, Д. Мошман, Е. Л. Носенко, Л. Наренс, Т. Нельсон, І. Д. Пасічник, Є. Ю. Савін, А. К. Самойліченко, І. М. Скитяєва, С. Тобіас, Дж. Флейвелл, А. Є. Фомін, Т. Б. Хомуленко, Г. Шпро та ін. Основні положення щодо особливостей формування загальних компетентностей як метакогнітивного явища викладено у працях Б. Зіммермана, Ф. Вейнерта, Д. Біллінга, А. Турстона та ін. Питанню формування ключових компетентностей у процесі метакогнітивного моніторингу та впливу цього явища на ефективність навчальної діяльності присвятили праці Б. Зіммерман, Дж. Маршал, А. Коллінз, Дж. Гіберт, Л. Корно, Р. Хіпкінс, М. Баррі та ін.

Незважаючи на те, що метапізнання вважають центральним аспектом саморегульованого навчання та часто пов'язане з результатами навчання, мало відомо про внутрішньо-індивідуальний розвиток метакогнітивного процесу та чинники, які на нього впливають.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі підходів до вивчення психологічних механізмів метакогнітивного моніторингу у процесі формування ключових компетентностей старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Детальне вивчення психологічних механізмів метакогнітивного моніторингу неможливе без належного системного теоретико-методологічного аналізу цього феномену. Проте, незважаючи на важливість осмисленого вивчення людини, оцінка метапізнання виявилася важкою і трудомісткою [13].

Термін «метапізнання» вперше використовують когнітивні психологи наприкінці 1970 років [10]. Значна частина досліджень метапізнання в цей час була зосереджена на метакогнітивних знаннях учнів про різні види пам'яті та пізнавальних стратегій, а пізніше з'явилися питання контролю та регулювання пізнання [8].

Метапізнання спочатку називалося знанням про регулювання пізнавальної діяльності у процесах навчання [8; 10]. Під загальною назвою цього визначення в наступні роки поширилося багато метакогнітивних термінів. «Метакогнітивні знання», «метакогнітивне усвідомлення», «метакогнітивні переживання», «відчуття знання», «судження про вивчене», «теорія розуму», «метапам'ять», «метакогнітивні навички», «виконавчі навички», «навички високого рівня», «метаконпоненти», «моніторинг розуміння», «метакогнітивний моніторинг», «стратегії навчання», «евристичні стратегії» та «саморегуляція» є термінами, які ми асоціюємо з метапізнанням.

Із середини 1980 років когнітивними психологами термін «метапізнання» у структурі саморегульованого навчання було запропоновано для позначення різних способів контролю, моніторингу та регулювання навчання особистості [18; 20]. Саморегульоване навчання містить у собі як моніторинг, контроль і регулювання когніцій, так і моніторинг, контроль і регулювання інших факторів, які можуть впливати на навчання, а саме на мотивацію, волю, зусилля та ін. Більшість моделей саморегульованого навчання передбачають, що процеси моніторингу, контролю та регулювання пов'язані з метакогнітивними знаннями про себе [14]. Таким чином, саморегульоване навчання має ширше значення та містить у собі процес метапізнання. Для нас важливими є певні аспекти знання і метакогнітивного моніторингу у процесі навчальної діяльності, оскільки вони зосереджуються винятково на знаннях і моніторингу когніцій.

Як зазначає І. Д. Пасічник [2]: «Вплив метакогнітивних знань на ефективність навчального процесу полягає в тому, що вони спрямовують старшокласника до вибору, оцінки, перегляду та припинення виконання когнітивних завдань, цілей і стратегій» [2].

Вивчення метапізнання, у широкому значенні, полягає у вивченні того, як люди думають і контролюють свої власні мисленнєві процеси. Вивчення метапізнання може бути поділене на дві широкі сфери: дослідження метакогнітивного моніторингу та дослідження метакогнітивного контролю.

Метакогнітивний моніторинг стосується моніторингу власних процесів мислення та власних знань. Емпіричні дослідження з метакогнітивного моніторингу зосереджені на тому, чи люди точно проінформовані про свою власну пам'ять і чи розуміють сутність завдання, необхідного для виконання [11; 16].

Метакогнітивний контроль можна загалом визначити як вольові зусилля щодо власних мисленнєвих процесів і пам'яті. Метакогнітивне управління в поєднанні з метакогнітивними спостереженнями, такими як судження про недостатній рівень знань [16] визначає такі фактори, як планування та розподіл часу навчання [11], використання стратегій навчання [15; 16], а також проміжок часу, необхідний для згадування певного явища [12]. Більш загальні проблеми вивчення метакогнітивного управління містять

питання про те, наскільки ретельно контролюється вибір когнітивних стратегій [16; 18], а також вплив інтересів і попереднього досвіду на метакогнітивні контролювальні стратегії [19].

Оскільки до метапізнання належать два основні аспекти – рефлексивний (містить знання людини про власне пізнання, уявлення про можливості й обмеження власної пізнавальної сфери) і регулятивний (сюди належать різні стратегії, інтелектуальні навички, за допомогою яких людина здатна контролювати власне пізнання, як, зрештою, і керувати ним), то саме до регулятивного аспекту метапізнання і належить метакогнітивний моніторинг як навичка, що відстежує процес і результат виконання будь-якого пізнавального завдання [1].

Розгорнутий опис поняття «метапізнання» [10, с. 906], також містить знання про стратегії, розуміння сутності завдання та власне пізнання. Розуміння завдань і їх контекстів містить у собі різні типи пізнавальних завдань, а також знання умов, за яких ці стратегії можуть бути використані. Ці складові метакогнітивних знань, як і раніше, є важливими у процесі навчання [13].

Дж. Флейвелл (1979) наводить думку, що «цілі (або завдання) належать до цілей пізнавального процесу» [10, с. 906–907]. Крім того, щоб учні опанували кількома типами стратегій, вони повинні здобути знання про те, як, коли, чому і де застосувати ці стратегії. Прикладом знання про завдання є те, коли студент усвідомлено розуміє об'єкт, діяльність або процедуру уроку, яку пояснює вчитель, або за допомогою виконання повторюваних завдань у класі.

Знання власного пізнання є критично важливим компонентом метакогнітивного пізнання. Метакогнітивне знання містить у собі знання про пізнання загалом, а також усвідомлення та знання про власне пізнання [14, с. 219]. В ідеалі, коли старшокласники усвідомлюють свої сильні та слабкі боки в навчанні (знання про себе), вони можуть вибирати стратегію навчання (знання стратегії), яка узгоджується з поставленим завданням (розуміння завдання).

Метапізнання є важливим компонентом успішних стратегій навчання у старшій школі. З початку проведення досліджень із метапізнання, спостерігалось, що метакогніції успішно впливають на навчання.

Згідно з моделлю, запропонованою Т. Нельсоном і Л. Наренсом (1990, 1994), метапізнання визнають як моніторинг і контроль когнітивних процесів. Крім цього, метапізнання має важливе значення для спостереження за нашими відчуттями, думками, спогадами і діями. Т. Нельсон і Л. Наренс описали метапізнання як процес взаємодії між двома рівнями обробки інформації – на рівні об'єкта і метарівні. Обробка на рівні об'єкта належить до конкретних компонентів пізнавальної функції, таких як розпізнавання об'єкту, фонологічне кодування, просторова репрезентація, семантичне опрацювання. Передбачається, що ці процеси працюють як функціонально різні модулі, часто відбуваються паралельно та відносно незалежно один від одного. Однак вони контролюються метакогнітивними процесами, які одержують інформацію від об'єктів. Роллю метапізнання є оцінка активності на рівні об'єкта і, відповідно до оцінювання, ініціювання контролю зворотного зв'язку.

Т. Нельсон і Л. Наренс [12] спрямовували свою метакогнітивну модель саме на ті види когнітивних процесів, які важливі для навчання учнів. Вони зауважили, що метапізнання робить процес навчання більш ефективним, впливаючи на поведінку на різних етапах процесу запам'ятовування, від декодування подразника до остаточного розуміння інформації.

Науковець Боднер [6, с. 2001] стверджує, що учні здобувають знання завдяки власному досвіду. Конструкція знання складається з когнітивного навчання, усвідомлення змісту знання та здатності застосувати ці знання в нових ситуаціях [7]. Для того, щоб ефективно навчатися, учні повинні володіти необхідними стратегіями навчання, але не всі ними володіють. Завдяки когнітивній складовій для ефективного навчання важливими є метакогнітивні елементи. Ефективний навчальний процес містять у собі ставлення учня до навчання, вольові зусилля для активної участі в навчальній діяльності, вміння оцінювати власні здібності та досягнення з предмету.

За визначенням Дж. Стюарта і Дж. Лендайна: «Метапізнання – це поняття когнітивної психології, що «зосереджується на активній участі особистості в процесі її мислення» (Stewart & Landine, 1995, с. 17).

Часто метапізнання описують як «мислення про власне мислення» [9], «моніторинг і контроль розумових процесів» [17, с. 915].

У навчальному закладі метакогнітивне навчання вимагає від учнів розробку плану для вивчення змісту предмету, моніторинг навчальних процесів через рефлексію, і коригування відповідно до планування («саморегуляція»), щоб забезпечити глибше, усвідомлене навчання.

Таким чином, метапізнання та метакогнітивний моніторинг є основою саморегульованого навчання особистості, яке визначається як здатність учнів розуміти та контролювати процес навчання. Для цього старшокласники повинні вміти ставити цілі, вибирати стратегії, які допоможуть досягати поставлених цілей, реалізовувати ці стратегії та спостерігати за досягненням цілей [18]. Мало учнів старших класів є повністю саморегульованими, однак учні з кращими навичками саморегуляції майстерно навчаються з меншими зусиллями і показують високий рівень задоволення від навчання [18; 20].

Саморегульована теорія навчання історично відома в когнітивній психології, її витoki належать до соціально-пізнавальної теорії навчання А. Бандури. Науковець уважав, що навчання є результатом особистісних, соціальних і поведінкових факторів. Особистісні фактори містять переконання і цінності учнів, які впливають на навчання та поведінку. Соціальні фактори складаються з якості навчання, відгуків вчителів, доступу до інформації та допомоги від однолітків і батьків. Для поведінкових факторів визначальним є попередній досвід старшокласника. Враховуючи теорію взаємного детермінізму А. Бандури, можна стверджувати, що кожен із трьох факторів впливає на два інших.

Саморегульоване навчання складається з трьох головних компонентів: когніції, метакогніції і мотивація. Когніції містять у собі навички, необхідні для декодування, запам'ятовування і відтворення інформації. Метакогніції складаються з умінь, які заохочують учнів до розуміння і моніторингу їхніх когнітивних процесів. Мотивація містить переконання і цінності, які впливають на використання і розвиток когнітивних і метакогнітивних навичок. Усі ці компоненти є необхідними, але кожного з них окремо не достатньо для саморегуляції. Наприклад, ті учні, які володіють пізнавальними навичками, але не мотивовані ними користуватися, не досягають того ж рівня продуктивності, як ті особистості, які володіють навичками і вмотивовані використовувати їх [20]. Аналогічно, ті учні, які мотивовані, але не володіють необхідними пізнавальними і метакогнітивними навичками, часто не досягають високого рівня саморегуляції.

Підготовка старшокласників до професійного самовизначення, роботи та життя в сучасному суспільстві є нелегким завданням. Глобалізація, нові технології, міграція, міжнародні змагання, транснаціональні екологічні та політичні виклики вимагають набуття навичок і знань, необхідних учням, щоб жити і досягати успіху у XXI столітті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження метакогнітивної активності суб'єкта у формуванні ключових компетентностей старшокласника є одним із перспективних напрямів розробки проблеми метапізнання в сучасній когнітивній психології освіти. Їх актуальність визначають переконливими емпіричними свідченнями на користь того, що високий рівень розвитку метакогнітивних навичок пов'язаний із більш високою академічною успішністю. Можемо припустити, що розуміння психологічних механізмів метакогнітивного моніторингу сприятиме формуванню ключових компетентностей учнів старших класів. Тому створення моделі та визначення ролі психологічного моніторингу у формуванні ключових компетентностей учнів є напрямом подальших досліджень.

Література:

1. Августюк М. М. (2014). Метакогнітивний моніторинг як складова метапізнання. Наукові записки, Серія «Психологія і педагогіка», Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», Випуск 30, С. 3–7.
2. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. (2014). Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект. Наукові записки, Серія «Психологія і педагогіка», Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», Випуск 28, С. 3–17.
3. Bandura A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
4. Bandura A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
5. Barry M. 2012. What skills will you need to succeed in the future? Phoenix Forward. Tempe, AZ, University of Phoenix.
6. Bodner G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. Journal of Chemical Education, 63, 873–878.
7. Bretz S. L. (2001). Novak's theory of education: Human constructivism and meaningful learning. Journal of Chemical Education, 78, P. 1107–1110.
8. Brown, A., Bransford, J., Ferrara, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering, and understanding. In P.H. Mussen (Series Ed.) & J. Flavell & E. Markman (Vol. Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development (4th ed., pp. 77-166). New York: Wiley.
9. Cooper, M. M., Sandi-Urena, S. (2009). Design and validation of an instrument to assess metacognitive skillfulness in chemistry problem solving. Journal of Chemical Education, 86, 240–245.
10. Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906-911.
11. Nelson T. O., Leoncio R. J. (1988). Allocation of self-paced study time and the “labor-in-vain effect.” Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 14, 676–686.
12. Nelson T. O. & Narens L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Ed.), The psychology of learning and motivation (Vol. 26, pp. 125-141). New York: Academic Press.
13. Pintrich P. R., D. A. Smith, T. Garcia, & W. J. McKeachie (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
14. Pintrich, P. R., Schunk D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research, and applications. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

15. Pressley M., Ghatala E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25, 19–33.
16. Reder L. M., Ritter F. E. (1992). What determines initial feeling of knowing? Familiarity with question terms, not with the answer. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18, 435–451.
17. Rickey D., Stacy A. M. (2000). The role of metacognition in learning chemistry. *Journal of Chemical Education*, 77, 915–920.
18. Schunk D. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359–382.
19. Tobias S. (1994a). «Interest, prior knowledge, and learning» *Review of Educational Research*, 64, 37–54.
20. Zimmerman B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217–221.

Отримано: 14 березня 2018 р.

Прорецензовано: 20 березня 2018 р.

Прийнято до друку: 29 березня 2018 р.

e-mail: Ltanyam@meta.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-54-58

Захарчук Т. М. Погляд вітчизняних і зарубіжних науковців на проблему метакогнітивних здібностей. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 54–58.

УДК: 159.955.4.5 – 953.3

Захарчук Тетяна Миколаївна,
практичний психолог ЗДО комбінованого типу (ясла-садок) № 9 м. Сарни Рівненської обл.

ПОГЛЯД ЗАРУБІЖНИХ І ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ НА ПРОБЛЕМУ МЕТАКОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

У статті розглянуто теоретичні концепції та підходи щодо проблеми метакогнітивних здібностей, психологічних аспектів формування та розвитку мета процесів у дорослому та дитячому віці. Розкрито погляди науковців на проблематику мета процесів у психологічній науці. Розглянуто особливості розвитку мисленнєвих операцій у межах метакогнітивізму, ґрунтуючись на поглядах зарубіжних і вітчизняних науковців.

Ключові слова: метакогнітивний розвиток, ефективність навчання, метакогнітивні здібності, метапізнання, метамислення, метапам'ять, мисленнєві операції.

Захарчук Татьяна Николаевна,
практический психолог ЗДО комбинированного типа (ясли-сад) № 9 г. Сарны Ровенской обл.

ВЗГЛЯД ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ НА ПРОБЛЕМУ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

В статье рассмотрены теоретические концепции и подходы по проблеме метакогнитивных способностей, психологических аспектов формирования и развития метапроцессов во взрослом и детском возрасте. Раскрыты взгляды ученых на проблематику метапроцессов в психологической науке. Рассматриваются особенности развития мыслительных операций в рамках метакогнитивизма, основываясь на взглядах зарубежных и отечественных ученых.

Ключевые слова: метакогнитивное развитие, эффективность обучения, метакогнитивные способности, метапознания, метамышления, метапамять, мыслительные операции.

Tetyana Zakharchuk,
practical psychologist of ZGO combined type (nursery school) № 9 in the city of Sarny of Rivne region.

THE VIEW OF FOREIGN AND DOMESTIC SCIENTISTS ON THE PROBLEM OF METHODOLOGICAL CHARACTERISTICS

The article deals with theoretical concepts and approaches to the problem of meta cognitive abilities, psychological aspects of the formation and development of meta processes in adulthood and childhood. The views of scientists on the problems of the purpose of processes in psychological science are revealed. The peculiarities of the development of mental operations within the framework of metacognitivism are considered, based on the views of foreign and domestic scholars.

Key words: the purpose of cognitive development, the effectiveness of learning, metacognitive ability, the purpose of cognition, the purpose of thinking, metapamtyat, thinking operations.

Постановка проблеми. У сучасних дослідженнях, присвячених вирішенню проблеми підвищення результативності різних видів діяльності, зокрема навчальної діяльності учнів, сучасні автори звертають увагу на так звані метакогнітивні процеси, а саме ті, які сприяють кращому засвоєнню, обробці та відтворенню інформації, спираючись на так званий метакогнітивний досвід, знання, відчуття, планування та стратегії. Метапізнання визначають, як знання про функціонування власних когнітивних процесів, або в простішому визначенні «мислення про пізнання». Воно може приймати різні форми, враховуючи знання про те, як і коли використовувати конкретні стратегії та дії для вирішення певних завдань. Сучасні вимоги освіти визначають необхідність спрямованості особистості на когнітивний розвиток, що дозволяють ефективніше опрацювати інформацію та виконувати різної складності завдання. Проте, за дослідженнями останніх років, люди часто мають хибні уявлення про те, наскільки вони обізнані та компетентні у вирішенні тих чи інших завдань. Саме тому важливу роль відіграють метакогнітивні здібності, що забезпечують організацію і контроль пізнавальної діяльності необхідних під час вирішення будь-яких інтелектуальних завдань. Останнім часом у науці все частіше з'являється поняття «метакогнітивні зді-

бності» – здібності, пов'язані не тільки з обробкою інформації, а й зі сприйманням самих когніцій (процес, за допомогою якого відбувається обробка інформації нашою свідомістю).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблем метапізнання, метакогнітивних здібностей, визначенню їхніх функцій і структурних компонентів, окрім Дж. Флейвелла, присвячували наукові праці А. Браун, Д. Мошман, Т. О. Нелсон, Р. Шоу, Г. Саймон, Дж. Міллер, Р. Аткинсон, Р. Клюве, Л. Наренс, А. Коріат, Т. Чернокова, М. Холодна, А. Карпов, Є. Савін, А. Фомін і багато інших [4, с. 6–7]. Проблема визначення поняття «метапізнання» пов'язана з його використанням у різних контекстах у таких наукових галузях, як когнітивна психологія, педагогіка, філософія, психолінгвістика тощо; із розмежуванням його змісту з поняттям «пізнання»; із побудовою уявлень про метапізнання на основі різних теоретико-методологічних позицій; із певною термінологічною плутаниною, що пов'язана з використанням близьких за змістом термінів – «метакогнітивна усвідомленість», «метакогнітивний досвід», «метакогнітивна активність», «самоконтроль», «саморегуляція», «рефлексія» тощо. Метакогнітивні процеси – це особлива, специфічна психічна реальність, яку об'єктивно потрібно враховувати при розробці проблеми здібностей на основі функціонально-генетичної парадигми. Водночас визнається існування особливого класу здібностей – метаздібностей. Основою розвитку напряму метапізнання послуговували ранні роботи Жана Піаже та знайшли своє відображення в подальших роботах Дж. Флейвелла, якого вважають одним із перших дослідників метапроцесів. Метапізнавальні процеси здебільшого в психологічній літературі визначають у контексті інтелектуального розвитку особистості. Такі вчені як А. Браун, Дж. Вілсон, А. В. Карпов, М. А. Холодна дають чіткі визначення структурним особливостям і проявам метакогнітивних процесів в онтогенезі. Однією з новітніх концепцій метапізнавальних процесів є концепція Т.Е. Чернокової. Під метапізнанням вона розуміє сукупність знань суб'єкта щодо пізнавальної діяльності взагалі й особливостей пізнання, а також щодо психічних процесів, які забезпечують саморегуляцію пізнавальної діяльності. Науковець зараховує до структури метапізнання такі компоненти: цілепокладання, програмування дій, контроль дій. Д. Ріглі, П. Шетц, Р. Гланц і С. Вайнштейн визначають метакогніції як процес використання рефлексії для свідомого вивчення власного мислення, усвідомлення власних стратегій мисленнєвої діяльності. Вони містять: планування, вибір стратегії діяльності, моніторинг пізнавальної діяльності [17, с. 265–280].

Мета дослідження – теоретичний аналіз поглядів і концепцій щодо проблематики метакогнітивних здібностей у психологічній науці.

Виклад основного матеріалу. За останні роки з'явилося чимало вітчизняних досліджень, присвячених вирішенню окремих теоретичних і практичних питань формування метакогнітивних здібностей не лише дорослих, але й дітей дошкільного та шкільного віку.

Одне із найперших направлень висвітлено в роботах школи Ж. Піаже [1, с.128–134]. Саме Ж. Піаже належить періодизація розвитку метапізнавальних феноменів, зокрема рефлексії й описання феноменології усвідомлення дитиною своїх пізнавальних процесів у різному віці. В експериментальних дослідженнях у межах цього напряму отримано багато даних про сприйняття і розрізненні дітьми різного віку своїх думок, фантазій і намірів, а також описано феноменологію усвідомлення дитиною своїх пізнавальних процесів у ранньому віці.

Уперше поняття «метапізнання» ввів Дж. Флейвелл у кінці ХХ століття (1976) й визначив його як сукупність знань людини про особливості власної пізнавальної сфери та способи її контролю. Він же є одним із перших, хто став досліджувати та вивчати метапроцеси як особливий вид здібностей людини. Зокрема, більшість авторів уважають Дж. Флейвелла початківцем метакогнітивного напряму в сучасній психології. Значний вплив на формування поглядів Дж. Флейвелла мали роботи виконані саме у школі Ж. Піаже. У своїй публікації «Психологія розвитку Жана Піаже» Дж. Флейвелл розвиває ідеї Ж. Піаже, розглядаючи метапізнання як основу житейської мудрості. Дж. Флейвелл виділив такі компоненти метапізнання: метакогнітивні знання; метакогнітивний досвід; метакогнітивні цілі та стратегії [1, с.130–134].

Перші два компоненти є рефлексивними утвореннями, що дозволяють суб'єкту здійснювати інтроспекцію і відстежувати хід своєї інтелектуальної діяльності. Метакогнітивні знання Дж. Флейвелл визначає як галузь «світового» знання, яка належить до пізнавальної діяльності (її цілей, завдань, дій) й знання щодо власних індивідуальних особливостей сприйняття, пам'яті, вирішення завдань. Метакогнітивний досвід він розуміє як будь-який свідомий досвід, пов'язаний з інтелектуальним процесом. Метакогнітивні цілі та стратегії – це процеси, які спрямовані на контроль і регуляцію пізнання. У цьому полягає їх відмінність від когнітивних процесів, які, на думку Дж. Флейвелла, мають здійснювати пізнавальний процес [17, с. 35–60; 18, с. 231–235]. За висновками Дж. Флейвелла розвиток метакогнітивної здібності відбувається в період середнього дитинства, коли в особистості, завдяки розвитку саморегуляції здійснюється планування власних дій, прийняття рішення й вибір ефективних стратегій щодо здійснення рішення під час виконання поставлених завдань. Формування та розвиток метакогнітивної здібності веде до метапізнання особистості, що визначається як поточний самоконтроль за своїми психічними процесами

ми, знаннями, цілями й діями. Метапізнання містить такі вміння як: здатність до рефлексії, до формування стратегій активності, планування особистістю власної діяльності [19, с. 3–34].

Послідовниця Дж. Флейвела, американська дослідниця А. Браун розділила метапізнання на дві категорії: знання про пізнання та регуляцію пізнання. Вони тісно взаємопов'язані і можуть бути розділені тільки в аналізі. Знання про пізнання це те, що люди думають про свої пізнавальні процеси та передбачає їх здатність розмірковувати над своїми когнітивними процесами, ставлячись до них як до об'єкта рефлексії. Таку інформацію найчастіше описують словами «знаю, що...» [1, с. 130]. Також А. Браун досліджуючи процеси мислення, виділяє в якості основних його функцій контроль за процесами самого мислення, їх планування, регуляцію та погодження. Ці процеси з'являються і функціонують у свідомій діяльності залежно від складності завдань і специфіки мотивації індивіда на його вирішення [2, с. 413]. А. Браун розглядала метакогнітивні процеси як такі, що запускаються індивідом свідомо для вирішення певного завдання і вважала, що метамисленнєві процеси залучаються до діяльності індивіда за умови його достатньої мотивації для вирішення задачі. Науковець також відзначила, що людина використовує метамислення лише для вирішення завдань із високим рівнем складності. Виходячи з цього, метамислення є особливою здатністю людини розмірковувати про свою власну інтелектуальну діяльність [5, с. 244–248].

М. Р. Ключе широко визначає специфіку метакогнітивних знань: на пізнавальному рівні представленні знання відповідаючи тому, що людина знає щодо будь-якої галузі дійсності (наприклад, знання про математику, соціальні взаємодії), а метакогнітивний рівень містить дані, які належать до самого вирішення проблеми [17, с. 429–455]. Дж. Вілсон виділяє три компоненти метапізнання: метакогнітивну обізнаність – знання суб'єкта про особисті стратегії навчання; метакогнітивну оцінку – судження про свої розумові можливості й обмеження, їх необхідність у конкретній ситуації; метакогнітивну регуляцію, яка проявляється в модифікації суб'єктом свого мислення [14; 19]. Однією з моделей метапізнання є ієрархічна модель С. Тобіаса та Т. Еверсона. На думку авторів, метапізнання є комплексом умінь, знань когнітивних процесів, моніторингу когнітивних процесів, процесів навчання та контролю за ними. Такі компоненти утворюють ієрархічну модель, у якій метакогнітивні навички знання моніторингу є передумовою для інших метакогнітивних умінь, а метакогнітивний контроль є важливим компонентом на всіх рівнях цієї ієрархічної моделі. Р. Стернберг в «ієрархічній моделі інтелекту» також виділяє певні метакомпоненти. Метакомпоненти – процеси управління і регулювання поточної обробки інформації, до яких належать: визнання існування проблеми; її усвідомлення й обрання можливих рішень; вибір стратегії; вибір ментальної репрезентації; розподіл наявних ресурсів; контроль за процесом вирішення завдань; оцінка ефективності результату. У теорії Р. Стернберга метакомпоненти виявляються вищими компонентами і регулюють компоненти виконання і набуття знань [18, с. 231–235]. Також слід згадати про так звану імпліцитну теорію розвитку свідомості. Представниками його є Р. Джонсон, К. Уеллмен, Н. Пернер. Цей напрям інтенсивно розвивається на сьогодні, починаючи з кінця 1980-х рр. у його межах вийшло вже більше восьми сотень публікацій. Основний об'єм досліджень представники напряму проводять із дітьми 4–6 років. Обумовлено це тим, що в такому віці вперше проявляються метакогнітивні функції: діти починають «проговорювати» засоби та стратегії вирішення проблемних ситуацій, аналізувати особливості спілкування в спільній діяльності з різними дорослими й однолітками. Дослідження генезису «теорії свідомості» в дітей, із погляду метакогнітивістів, – ключ до розуміння механізмів формування комплексних, метакогнітивних за своєю природою феноменів (серед яких, наприклад, імпліцитна теорія особистості, когнітивна підструктура самосвідомості і т.п.). Основною метою таких досліджень є те, як саме діти розуміють «ментальний світ», а особливо зміни, пов'язані з віком, причому розуміння не лише власного світу але і інших людей.

Великий внесок у розвиток метакогнітивного напряму було здійснено сучасними науковцями та дослідниками. Б. М. Величковський, розглядаючи концепт «метапізнання», виділяє п'ять груп механізмів метакогнітивних координацій: метапродукти пізнання, метапроцедури уяви, метапроцедури вербалізації й комунікації, евристики мислення й прийняття рішень, процеси становлення інтенціонально-особистісних і вольових контекстів [3]. Велику роль у вивченні мети процесів відіграли роботи російського дослідника А. В. Карпова. У своїх працях А. В. Карпов розглядає метаздібності, до складу яких він відносить метакогнітивні і метарегулятивні здібності, здібності метамотиваційної регуляції і метоемоційного контролю [6, с. 352]. А. В. Карпов та І. М. Скитяєва вважають, що однією із основних проблем метакогнітивізму є проблема здатності суб'єкта до метапізнання та самосприймання. Вважається, що метакогнітивно здібна людина, здатна до сприйняття себе такою, що може ефективно вирішувати численну кількість завдань на основі попереднього досвіду за допомогою наявних стратегій. Дослідники стверджують, що найважливішими складовими меткогнітивного досвіду суб'єкта є самооцінка, що тісно пов'язана з показниками навчальної успішності та самоуправління пізнанням. Самооцінні компоненти складаються з рефлексивного знання суб'єкта про свої предметні знання і когнітивні здібності, афективні стани, які супроводжують процес пізнання, мотиваційні особливості, а також індивідуальні та стильові параметри

научіння. Ці знання дають відповідь на питання, що суб'єкт знає, як він мислить, як і чому використовує різні стратегії та конкретні знання, а також які почуття в нього під час цієї діяльності виникають. Самоуправління пізнанням зачіпає так зване «метапізнання в дії», тобто його власне процесуальний акт, до складу якого входять знання про власні прийоми, стратегії організації, управління процесом пізнання, вирішення теоретичних і практичних завдань [6, с. 352].

Однією з найважливіших концепцій метакогнітивних здібностей у психології є концепція інтелекту М. А. Холодної. Вона визначає метакогнітивний досвід людини, як основу регулювальних ефектів у роботі інтелекту, до складу якого входять чотири типи ментальних структур, що забезпечують різні форми саморегуляції інтелектуальної діяльності: мимовільний інтелектуальний контроль, що забезпечують когнітивні стилі; довільний інтелектуальний контроль – здібності, спрямовані на постановку цілей, визначення способів їх досягнення, послідовності дій і контроль результатів; метакогнітивна усвідомленість – рівень і тип інтроспективних уявлень людини щодо своїх індивідуальних інтелектуальних можливостей; відкрита пізнавальна позиція – варіативність суб'єктивних способів сприйняття й осмислення подій [5, с. 244–248; 6, с. 352]. Однією з новітніх концепцій метакогнітивних здібностей є концепція Т. Е. Чернокової. Під метапізнанням вона розуміє сукупність знань суб'єкта щодо пізнавальної діяльності взагалі й особливостей пізнання, а також щодо психічних процесів, які забезпечують саморегуляцію пізнавальної діяльності. Науковець додає до структури метапізнання такі компоненти: цілепокладання, програмування та контроль дій [7, с. 155–158].

Особливу увагу вивченням метапроцесів сучасні дослідники зокрема вітчизняні приділяють аналізу метакогніцій під час навчальної діяльності зокрема дітей шкільного віку.

Є. Савін та А. Фомін, аналізуючи дослідження метакогнітивних процесів у сфері освіти, окреслюють коло проблем, що є предметом теоретичних та емпіричних пошуків щодо навчання й учіння: уявлення учнів і студентів про можливості й обмеження власного пізнання під час вирішення навчальних завдань; знання щодо ефективності стратегій регуляції власної пізнавальної активності; питання про метакогнітивні якості педагога та його можливості транслювати адекватні метакогнітивні знання та стратегії учням; розробка спеціальних навчальних методик, спрямованих на підвищення якості метакогнітивної активності учасників на вчально-виховного процесу [4, с. 6–7].

Методика діагностики самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності (М. Кашапов і Ю. Скворцова) репрезентує сформованість метакогнітивних навичок, узагальнених відповідно до пізнавальної активності загалом. Дозволяє оцінити такі метакогнітивні характеристики, як концентрація або зосередженість (уміння управляти власною увагою, зосереджуватися на завданні, зменшувати вплив стимулів, що відволікають, на процес виконання завдання), отримання інформації (збереження знань, використання опорних матеріалів, складання власних графіків, схем і т. д.), вибір основних ідей (навички визначення важливої для подальшого вивчення інформації, здатність відмежовувати більш важливе від другорядного) та керування часом (організація та розподіл власного часу). На думку М. Кашапова, існує так звана абнотивність, яка містить у собі креативність педагога, а також усвідомлення значимості творчого розвитку дітей під час реалізації професійної діяльності. Креативність він розглядає як метакреативність, тобто метакогнітивну здібність суб'єкта педагогічної діяльності. Метакреативність – вища форма креативності, яка містить обізнаність в особливостях перебігу творчого процесу, його рефлексію і проявляється у високому рівні здібності до його саморегуляції. Метапам'ять як метакогнітивна здібність суб'єкта педагогічної діяльності у школі проявляється в реалізації прагнення до формування метамнемічних здібностей у суб'єкта навчально-професійної діяльності. Метамислення – вища форма функціонування мислення, яка містить обізнаність у загальних та індивідуальних особливостях мисленнєвого процесу, його рефлексію і проявляється у високому рівні здібності до його саморегуляції. Метамислення як метакогнітивна здібність суб'єкта педагогічної діяльності проявляється в реалізації прагнення до формування метамисленнєвих здібностей у суб'єкта навчальної діяльності [8, с. 384].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Людина, яка володіє метакогнітивними здібностями, повністю управляє своєю поведінкою. Вона визначає, коли необхідно використовувати метакогнітивні стратегії, зіставляє свій арсенал стратегій з умовами завдання, досліджує й оцінює альтернативи рішень. Метакогнітивно обдарований суб'єкт може правильно оцінити, наскільки задовільно вирішена та чи інша проблема, визначити пріоритетні життєві завдання так, що послідовне їх рішення сприятиме його кращій адаптації. Багато численні дослідження показують, що в досліджуваних, яких безпосередньо навчали метакогнітивним навичкам, покращуються загальні показники успішності під час вирішення завдань інтелектуального характеру. Актуальним постає питання впровадження навчання під час якого відбувається не просто нагромадження величезного багажу знання, а вміння планування та прогнозування власної інтелектуальної діяльності. Розвиток метакогнітивних здібностей, починаючи ще з початкової школи, дозволить у майбутньому ефективніше використовувати ресурси власної інтелектуальної діяльності під час вирішення не лише освітніх завдань, але й розв'язанні повсякденних проблемних питань.

Література:

1. Довгалик Т. А., Волошина В. О. Поняття мислення як мета когнітивного процесу у психологічній науці // «Молодий вчений». – № 10 (25), частина 2, жовтень, 2015 р.
2. Зотова В. А. К вопросу о структуре метакогнитивных способностей Перспектива–2013: материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. – Т. I. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2013. – 413 с.
3. Зотова В. А. Метакогнитивные способности: анализ концепций: http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2013/2233/54600_e297.pdf.
4. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання // Наукові записки. Серія «Психологія та педагогіка» Випуск 28 – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – 2014. – С. 6–7.
5. Савин Е. Ю. Уверенность в знании как аспект метакогнитивного мониторинга в учебной деятельности студентов / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2011. – С. 244–248.
6. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитязева. – М.: Изд-во «Институт психологи РАН», 2005. – 352 с.
7. Чернокова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Педагогика. 2011. № 3. С.155–158.
8. Кашапов М. М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / М. М. Кашапов // Под науч. ред. проф. М. М. Кашапова. – ЯрГУ: Ярославль, 2012. – 384 с.
9. Чернокова Т. Е. Проблема классификации метакогнитивных процессов : http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Psihologia/7_106695.doc.htm.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
11. Хомуленко Т. Б. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження / Т. Б. Хомуленко, Т. І. Доцевич // Серія «Психологія». – 2014. – № 49. – С. 193–211.
12. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms / A. L. Brown // In F. E. Weinert, R. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation, and Understanding. – 1987. – Hillsdale, NJ : Erlbaum Associates. – P. 65–116.
13. Brown A. Communities of learning and thinking, or a context by any other name / A. Brown, J. Campione // Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills / In D. Kuhn (Ed.). – Basel: Karger, 1990. – 396 p.
14. Hacker D. J. Metacognition in education: a focus on calibration / D. J. Hacker, L. Bol, M. C. Keener // In J. Dunlosky and R. Bjork (Eds.), Handbook of Memory and Metacognition. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2008. – P. 429–455.
15. Sternberg R. J. Inside intelligence. American Scientist, 74,1986, 137 p.
16. Wilson J. Defining Metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum: http://www.pemea.org/docs/V2_Assessment-Handbook.pdf.
17. Flavell J. H. Cognitive monitoring // children's oral communication skills. Academic Press. 1981. P. 35–60.
18. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence. N. Y., 1976. P. 231–235.
19. Flavell J. H., Wellman H. M. Metamemory / In: Kail R. V. and Hag-en G. W. (Eds.) // Perspectives on the development of memory and cognition. – Hillsdale, N. Y.: Erlbaum, 1977. – P. 3–34.

Отримано: 22 січня 2018 р.*Прорецензовано:* 2 лютого 2018 р.*Прийнято до друку:* 20 березня 2018 р.

e-mail: delivery4olya@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-59-63

Ткачук О. В. Психолого-педагогічні чинники ілюзії знання в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*: збірник наукових праць. Острого: Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 59–63.

УДК: 159.955.5

Ткачук Ольга Володимирівна,*аспірантка кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія»*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ІЛЮЗІЇ ЗНАННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті проаналізовано роль метакогнітивного моніторингу в процесі навчальної діяльності. Визначено поняття ілюзії знання. Виокремлено психолого-педагогічні чинники ілюзії знання в навчальній діяльності. Розглянуто трьохкомпонентну структуру навчальної діяльності (навчальних дій, навчальних завдань і дій контролю, оцінки). На основі цих компонентів розроблено класифікацію психолого-педагогічних чинників ілюзії знання.

Ключові слова: метапізнання, метакогнітивний моніторинг, ілюзія знання, навчальна діяльність, суб'єктивна впевненість.

Ткачук Ольга Владимировна,*аспирантка кафедры психологии та педагогики Национального университета «Острожская академия»*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ИЛЛЮЗИИ ЗНАНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье проанализирована роль метакогнитивного мониторинга в процессе учебной деятельности. Определено понятие иллюзии знания. Выделены психолого-педагогические факторы иллюзии знания в учебной деятельности. Рассмотрена трехкомпонентная структура учебной деятельности (учебные действия, учебные задачи и действия контроля, оценки). На основе этих компонентов разработана классификация психолого-педагогических факторов иллюзии знания.

Ключевые слова: метапознание, метакогнитивный мониторинг, иллюзия знания, учебная деятельность, субъективная уверенность.

Olha Tkachuk,*Postgraduate Student of Department of Psychology and Pedagogy, National University of Ostroh Academy*

PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL FACTORS OF THE ILLUSION OF KNOWLEDGE IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

The article analyzes the role of the metacognitive monitoring in the process of the educational activity. It has also determined the concept of the illusion of knowledge and its factors. All the factors were classified according to a three-component structure of the educational activity (educational activity, educational tasks and actions of control and evaluation). The psycholo-pedagogical classification of the factors of the illusion of knowledge was designed according to these three components.

Key words: metacognition, metacognitive monitoring, illusion of knowledge, educational activity, subjective confidence.

Постановка проблеми. Дослідження процесів метапізнання в умовах навчальної діяльності є одним із перспективних напрямів вивчення проблеми успішності в навчальній діяльності. Планування рішення навчальної задачі, відстежування розуміння вивченого матеріалу й оцінка ефективності виконання навчальних завдань – усе це є складовими процесів метапізнання, а саме проявом рівня розвитку метакогнітивних здібностей. Високий рівень розвитку цих здібностей є необхідною умовою академічної успішності студентів.

Зважаючи на багатокомпонентну структуру навчальної діяльності, доцільно виокремити та розглянути ті її аспекти, у яких проявляється ілюзія знання. Наступною проблемою, яка постає перед нами, є недостатня розробка класифікації чинників ілюзії знання і, відповідно, брак чіткого окреслення групи психолого-педагогічних чинників ілюзії знання в навчальній діяльності, що обумовлює актуальність нашої статті.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Нами розглянуто дослідження, у яких так чи інакше розглянуто проблему точності метакогнітивного моніторингу в контексті навчальної діяльності. Так, Е. Ю. Савін відводить значну роль особистісним факторам упевненості щодо конкретної галузі знань.

Д. Хакер, Л. Бол, М. Кенер підкреслюють, що впевненість у правильності вирішення завдання залежить від складності навчального матеріалу. Вченими розглянуто використання проблематизації досвіду як фактора підвищення точності метакогнітивного моніторингу (А. Е. Фомін, Т. М. Міллер, Л. Джерасі). Н. Н. Розумовська виявила взаємодію факторів зворотного зв'язку та метакогнітивних суджень про те, наскільки успішно виконано завдання. На думку дослідниці, наявність зворотного зв'язку підвищує точність метакогнітивних суджень. Дж. Данлоскі та К. Равен встановили, що в ситуаціях, коли досліджувані мали можливість повторно перечитати текст, точність моніторингу підвищувалася.

Достатньо широко представлено дослідження ілюзії знання внаслідок неправильного сприйняття легкості або складності тексту (Макгірхан, Мюллер, Фодс, Кастель та ін.). Дж. Маккейб підкреслює важливість чітких інструкцій, що передують засвоєнню матеріалу. Під час використання точних, зрозумілих інструкцій судження про правильність засвоєння були більш точні.

Як бачимо, на сьогодні зафіксовано зв'язки між точністю метакогнітивного моніторингу і характеристиками процесу навчальної діяльності. Однак серед досліджених чинників немає тих, які стосуються безпосередньо навчальної діяльності.

Метою статті є аналіз чинників ілюзії знання та їх класифікація відповідно до компонентів навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У процесі навчальної діяльності студент працює з великими обсягами навчального матеріалу, що вимагає навичок сприймання, обробки, структурування та використання.

Так, В. В. Давидов у своїй концепції розвиваючого навчання характеризує навчальну діяльність не як будь-яку діяльність, що відбувається в класі під час заняття, а лише як ту, яка спрямована на оволодіння способами предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичного знання [1].

Згідно з концепцією Д. Б. Ельконіна, навчальна діяльність містить три компоненти: навчальні дії, навчальні завдання, дії оцінки та контролю [2]. Так, навчальні дії – це дії учнів, спрямовані на отримання, знаходження наукових понять і загальних способів дій, а також на їх відтворення та застосування до конкретних завдань. Навчальні завдання характеризуються тим, що учень отримує завдання на засвоєння загального способу дій і мету їх засвоєння, а також зразки та вказівки для знаходження загальних способів вирішення завдань визначеного класу. Дії оцінки та контролю спрямовані на узагальнення результатів від навчальних дій і фіксують кінцеву якість засвоєння наукових знань, а також загальних способів вирішення завдань. В. В. Давидов, виокремлюючи ці компоненти навчальної діяльності, відзначає, що всі ці складові навчання поєднано у спільній діяльності з учителем.

Розглядаючи ілюзію знання в процесі навчальної діяльності, зазвичай дослідники вивчають її прояви в контексті роботи з навчальною інформацією. Однак ілюзія знання може проявлятися і в інших формах:

1. Ілюзія «заземлення». Вона полягає в невинуватих очікуваннях лектора та слухача щодо обміну словами, ідеями в контексті одного й того самого дискурсу.

2. Ілюзія точності зворотного зв'язку. Невиправдані очікування студента про те, що зворотний зв'язок, який дає викладач є точним.

3. Ілюзія вирівнювання дискурсу. Невиправдане очікування педагога щодо розуміння контексту та значення діалогу.

4. Ілюзія студентських умінь. Полягає в помилковому припущенні щодо рівня засвоєння студентом знань – об'єктивно він є нижчим.

5. Ілюзія передачі знання. Невиправдане припущення про те, що слухач розуміє те, що говорить лектор, і, відповідно, знання передається точно [9].

Постає логічна проблема класифікації чинників точності метакогнітивного моніторингу. З одного боку, такими чинниками можуть бути ті, які характеризують особистість педагога, та ті, які характеризують процес навчальної діяльності.

Відчуття складності або легкості матеріалу, що необхідно засвоїти для студента, може зумовити виникнення ілюзії знання. Так, А. Браун відзначив, що суб'єктивне сприйняття складності або легкості завдання може впливати на процеси метапізнання [8]. Цілком логічним є те, що суб'єктивне відчуття легкості матеріалу спричинятиме помилкове уявлення про простоту його засвоєння, що зумовить виникнення ілюзії знання. Відчуття складності завдання впливає на неправильну оцінку тексту, що призводить до виникнення ілюзії знання. Д. Мур і П. Дж. Хелі писали, що в тому випадку, коли завдання суб'єктивно важкі, то суб'єкти переоцінюють рівень фактичного виконання і помилково вірять, що справились гірше за інших, якщо завдання легкі, суб'єкти навчальної діяльності недооцінюють рівень засвоєння і помилково вважають, що справились краще за інших [11]. Рівень складності інформації відіграє важливу роль у встановленні точності метакогнітивних суджень. Підкреслюючи включеність процесів метамислення в діяльність, А. Браун відзначає, що їх поява та зникнення залежить від факторів складності завдання та мотивації досліджуваного на її вирішення [8]. Б. Д. Пулфорд доводить залежність надмірної впевненості від ступеня складності завдання, наголошуючи, що надмірна впевненість зазвичай є більш імовірною,

коли завдання є складним, і менш імовірною, коли завдання є легким (у цьому випадку нерідко може йтися про наявність недостатньої впевненості) [15].

Говорячи про спосіб подачі навчальної інформації, ми маємо на увазі використання різноманітних методик представлення текстів – поділ інформації на абзаци, використання схем, таблиць, рисунків тощо. Оскільки така подача матеріалу спрощує його, робить процес засвоєння більш простішим, то студент може переоцінювати рівень засвоєння цієї інформації. Так, Б. Пулфорд стверджує, що надмірна впевненість може проявлятися тоді, коли представлений матеріал сприймається легким для засвоєння [15]. На думку, Л. Лін, К. Забрукі та Д. Мур, суб'єктивна зацікавленість в інформації обумовлює надмірну впевненість у правильності розуміння матеріалу [13].

Ми поставили перед собою питання: чи може впливати на ілюзію знання спосіб перевірки знань? Якщо студент знає, якого типу питання будуть поставлені після опрацювання інформації, чи вплине це на виникнення ілюзії знання? Зокрема, виділяють такі типи тестів: вибір правильної відповіді з множини, відповіді так/ні/не знаю, власна відповідь.

Причинами систематичних помилок у судженнях є схильність суб'єктів до вибору стверджувальних відповідей, а не заперечних, а також тенденція ігнорування відповіді, що не співпадає з вибраною. Як встановили Дж. Палліер та інші, відкриті запитання, на відміну від тесту вибору з множини, сприяють більшій точності метакогнітивних суджень [14]. Це можна пояснити тим, що в завданнях вибору з множини є так звані «знайомі слова», що здатні заплутувати суб'єктів у виборі, чого немає у відкритих запитаннях. Однак це не є ознакою того, що ці запитання не позбавлені об'єктивності.

М. К. де Карвальхо Фільхо виявив значні відмінності між виконанням завдань і точністю суджень про правильність відповіді [10]. Досліджувані більш точні у випадку наявності відкритих запитань, ніж у завданнях із множинним вибором відповіді. С. Датке, Дж. Баренберг довели, що знання суб'єктом типу тесту наперед сприяє більшій об'єктивності метакогнітивного моніторингу [7].

Виявивши вплив кількості правильних відповідей у пункті тесту на впевненість у їх вирішенні, Є. Ю. Савін та А. Є. Фомін прийшли до висновку, що досліджувані більш впевнені у правильності вирішення пунктів тесту з трьома правильними варіантами відповіді, ніж з одним або двома [4]. Також, незалежно від типу тесту, студенти схильні дещо переоцінювати власні знання, тобто демонструють ефект надмірної впевненості. Крім того, було виявлено ефект взаємодії факторів «кількість правильних відповідей у пункті тесту» і «впевненість у собі»: досліджувані з низькою впевненістю в собі є більш впевненими у виконанні тестових завдань саме з трьома правильними варіантами відповіді.

Дослідження Н. Н. Розумовської підтверджують вплив зворотного зв'язку на метакогнітивні судження студентів [3]. Згідно з проведеними дослідженнями, наявність зворотного зв'язку призводить до зменшення оптимізму в прогнозах щодо правильності вирішення завдань. У цьому ж дослідженні зафіксовано вплив на точність суджень не лише зворотного зв'язку, а й специфіки групи. Виявлено ефект взаємодії факторів «професійна група» та «зворотний зв'язок» у їх спільному впливі на метакогнітивні судження студентів про те, як вони виконали завдання тесту. Це свідчить про те, що важливим є не лише наявність зворотного зв'язку, а й специфіка групи, де проводився відповідний психолого-педагогічний вплив. Т. М. Міллер і Д. Джерасі виявили відмінності між рівнем впевненості в знанні студентів із різним рівнем академічної успішності [12]. Так, студенти з низьким рівнем академічної успішності проявили вищий рівень помилкової впевненості в правильності своїх знань.

А. Є. Фоміним виокремлено фактор використання методу проблематизації досвіду [5]. Метод проблематизації досвіду полягає в протиставленні наявних думок, уявлень та оцінок індивіда, а також нового досвіду, який здобувається в процесі навчання. Прикладом проблематизації досвіду може бути співставлення суб'єктом навчальної діяльності суб'єктивних оцінок власного знання під час відповідей на тестові завдання й об'єктивними даними тестування, які він потім отримує від педагога. Ці дані свідчать про те, що психолого-педагогічна взаємодія студента та педагога впливає на точність метакогнітивного моніторингу. Дані, отримані дослідником, указують на те, що проблематизація досвіду має значний позитивний навчальний ефект. Упевненість у правильності формулювань знижується. Можемо говорити про позитивну роль проблематизації в розвитку більш точного метакогнітивного моніторингу.

Наявність або відсутність повторення матеріалу також може бути чинником виникнення ілюзії знання. Так, у дослідженнях Дж. Данлоскі та К. Равсон було виявлено, що перечитування матеріалу збільшувало точність оцінки засвоєння інформації. Автори порівнювали точність оцінки матеріалу залежно від часу повторення – одразу ж після першого ознайомлення з інформацією, та через тиждень. Було виявлено відмінності в точності оцінки засвоєння інформації залежно від часу виділеного на повторення. Так, у випадку швидкого перечитування інформації, студенти були менш точними.

А. Е. Фомін та А. В. Павленко досліджували вплив ситуації оцінки навчальних досягнень на метакогнітивний моніторинг вирішення тестів предметних знань суб'єктів навчальної діяльності. Під ситуацією оцінки навчальних досягнень мається на увазі ситуація, у якій досліджувані виконували тест із метою контролю навчальних досягнень. Тоді як відсутність такої ситуації означала, що студенти виконували

тест не з метою оцінки своїх знань, а з метою конструювання тесту. Досліджувані, які виконували тест в ситуації оцінки навчальних досягнень, продемонстрували більш низьку впевненість у рішенні, порівняно з тими учнями, які робили тест без оцінки досягнень [6].

Окремою групою доцільно винести індивідуально-психологічні особливості педагога, які також можуть бути чинниками ілюзії знання. До них відносимо стиль керівництва педагога, тип професійної позиції педагога та рівень розвитку метапізнавальної сфери викладача.

Висновки. Проаналізувавши вищевказані чинники, доцільно здійснити їхню класифікацію на основі трьохкомпонентної структури навчальної діяльності (рис. 1).

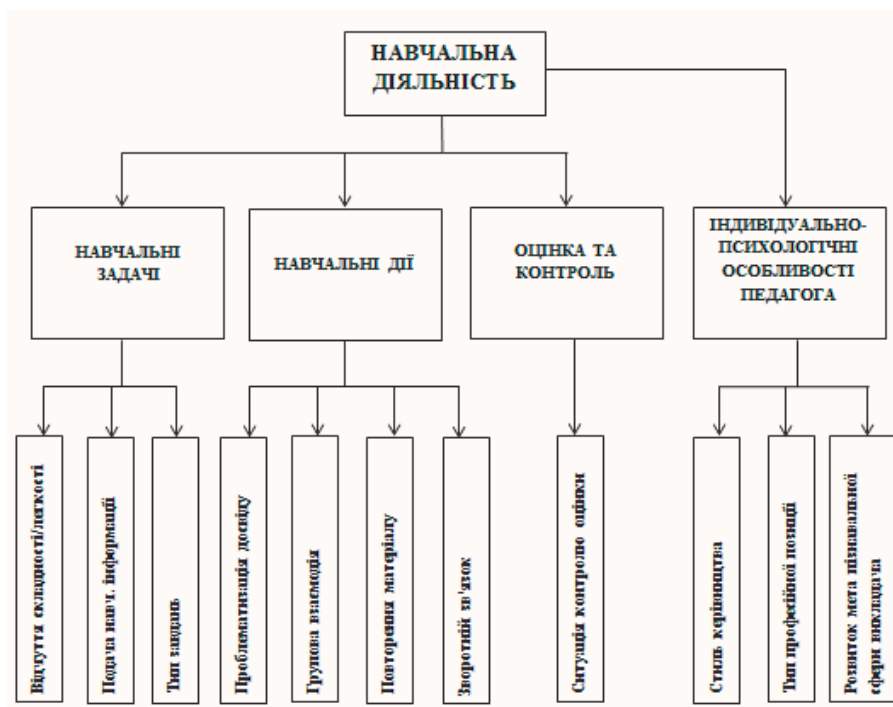


Рис. 1. Психолого-педагогічні чинники ілюзії знання в навчальній діяльності

До чинників, що проявляються в такому компоненті навчальної діяльності, як навчальне завдання, відносимо такі:

- 1) відчуття складності або легкості завдання;
- 2) спосіб подачі навчальної інформації;
- 3) тип завдання.

До компонента навчальної дії належать такі чинники:

- 1) наявність або відсутність зворотного зв'язку;
- 2) використання методики проблематизації досвіду;
- 3) повторення матеріалу;
- 4) наявність або відсутність групової взаємодії.

У процесі оцінки та контролю навчальної діяльності може проявлятися такий чинник, як наявність або відсутність ситуації оцінки.

Проаналізувавши психолого-педагогічні чинники ілюзії знання, в майбутньому необхідно здійснити їхнє емпіричне дослідження.

Література:

1. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.
2. Эльконин Д. Б. О структуре учебной деятельности / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1986. – С. 555.
3. Разумовская Н. Н. Влияние обратной связи различного типа на метакогнитивный мониторинг решения тестов знаний / Н. Н. Разумовская. // European social science journal. – 2015. – № 2. – С. 175–182.
4. Савин Е. Ю. Метакогнитивный мониторинг в решении учебных задач: соотношение обобщенных и предметно-специфических навыков / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Шестая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. – Калининград, 2014. – С. 533–534.

5. Фомин А. Е. Эвристика доступности и метакогнитивный мониторинг решения учебных задач студентами / А. Е. Фомин // Психология: Вестник Брянского госуниверситета, 2012. – № 1. – С. 175–179.
6. Фомин А. Е. Метакогнитивный мониторинг знания в условия оценки учебных достижений / А. Е. Фомин, А. В. Павленко // психологическая наука и образование. – 2015. – №2. – С. 24–34.
7. Barenberg J. Metacognitive monitoring in university classes: Anticipating a graded vs. a pass-fail test affects monitoring accuracy / J. Barenberg, S. Dutke // Metacognition and Learning, 2013. – Vol. 8. – P. 121–143.
8. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms / A. L. Brown // In F. E. Weinert, R. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation, and Understanding, 1987. – Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates. – P. 65–116.
9. Graesser A. Frequent Illusions during the Tutoring Process / A. Graesser, S. D'Mello, N. Person // Handbook of Metacognition in Education / A. Graesser, S. D'Mello, N. Person. – New York: Routledge, 2009. – С. 366–377.
10. Carvalho Filho M. K. de. Confidence judgments in real classroom settings: Monitoring performance in different types of tests / M. K. de Carvalho Filho // International Journal of Psychology, 2009. – Vol. 44, No. 2. – P. 93–108.
11. Lin L.-M. The relations among interest, self-assessed comprehension, and comprehension performance in young adults / L.-M. Lin, K. Zabucky, D. Moore // Reading Research and Instruction, 1997. – Vol. 36, No. 2. – P. 127–139.
12. Miller T. M. Training metacognition in the classroom: The influence of incentives and feedback on exam predictions / T. M. Miller, L. Geraci // Metacognition and Learning, 2011. – Vol. 6. – P. 303–314.
13. Moore D. The trouble with overconfidence / D. Moore, P. J. Healy // Psychological Review, 2007. – Vol. 115, No. 2. – P. 502–517.
14. Pallier G. The role of individual differences in the accuracy of confidence judgments / G. Pallier, R. Wilkinson, V. Danthiir, S. Kleitman, G. Knezevic, L. Stankov, R. D. Roberts // The Journal of General Psychology, 2002. – Vol. 129, No. 3. – P. 257–299.
15. Pulford B. D. Overconfidence in human judgment / B. D. Pulford // PhD Thesis. – Department of Psychology, University of Leicester, 1996. – 129 p.

**СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ МАС**

Отримано: 31 січня 2018 р.

Прорецензовано: 2 лютого 2018 р.

Прийнято до друку: 20 березня 2018 р.

e-mail: halyna.handzilevska@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-65-70

Гандзілевська Г. Б. Реалізація життєвих сценаріїв українських емігрантів в акме-періоді крізь призму соціокультурної адаптації. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острог: Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 65–70.

УДК: 159.9 (091): 82.09 (477. 81)

Гандзілевська Галина Борисівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»

РЕАЛІЗАЦІЯ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ УКРАЇНСЬКИХ ЕМІГРАНТІВ В АКМЕПЕРІОДІ КРІЗЬ ПРИЗМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ

Статтю присвячено дослідженню проблеми акмеологізації особистості в інокультурному середовищі. Запропоновано акмеологічну модель реалізації життєвого сценарію мігранта залежно від типу міграції, відповідно до якої організовано емпіричне дослідження. Зосереджено увагу на емпіричному вивченні особливостей соціокультурної адаптації українських емігрантів – показника акмеологічного потенціалу їхніх життєвих сценаріїв (аккумулятивної системи зовнішніх і внутрішніх ресурсів для адаптації індивіда в соціумі та його максимальної самореалізації). Результати дослідження свідчать про відмінності в показниках акме ресурсів емігрантів у відношенні до творчої діяльності та вагомості розробки акметехнологій, спрямованих на формування смисложиттєвих орієнтирів засобом нарративізації.

Ключові слова: акмеологічна модель, самореалізація, емігранти, акмеологічні ресурси, життєвий сценарій, нарративізація.

Гандзілевська Галина Борисівна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Национального университета «Острожская академия»

РЕАЛИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО СЦЕНАРИЯ УКРАИНСКИХ ЭМИГРАНТОВ В АКМЕПЕРИОДЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

Статья посвящена исследованию проблемы акмеологизации личности в инокультурной среде. Предложена акмеологическая модель реализации жизненного сценария мигранта в зависимости от типа миграции, в соответствии с которой организовано эмпирическое исследование. Сосредоточено внимание на эмпирическом изучении особенностей социокультурной адаптации украинских эмигрантов – показателя акмеологического потенциала их жизненных сценариев (аккумулятивной системы внешних и внутренних ресурсов для адаптации индивида в социуме и его максимальной самореализации). Результаты исследования свидетельствуют о различиях в показателях акмересурсов эмигрантов у творческой деятельности и значимости разработки акметехнологий, направленных на формирование смысловых ориентиров средствами нарративизации.

Ключевые слова: акмеологическая модель, самореализация, эмигранты, акмеологические ресурсы, жизненный сценарий, нарративизация.

Galina Gandzilevska,

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, National University of Ostroh Academy

REALIZATION OF LIFE SCENARIOS OF UKRAINIAN EMIGRANTS IN AKMEPERIOD BY THE PRIZE OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION

The article presents the results of the study of the problem of acmeologisation of an individual in a new cultural environment. There is an introduction of the acmeological model of realization of life scenario of Ukrainian migrant that serves the basis of empirical research. In this regard, the attention is focused on the empirical study of the peculiarities of the socio-cultural adaptation of Ukrainian emigrants, which is seen as an indicator of the acmeological potential of their life scenarios (accumulative system of external and internal resources for adaptation of an individual to society and his/her maximum self-realization). The results of the study indicate differences in the acme resources of emigrants in relation to artistic activity and the importance of the development of acmetechologies aimed at creating lifesense references by means of narativization.

Key words: acmeological model of self-realization, emigrants, acmeological resources, life scenario, narativization.

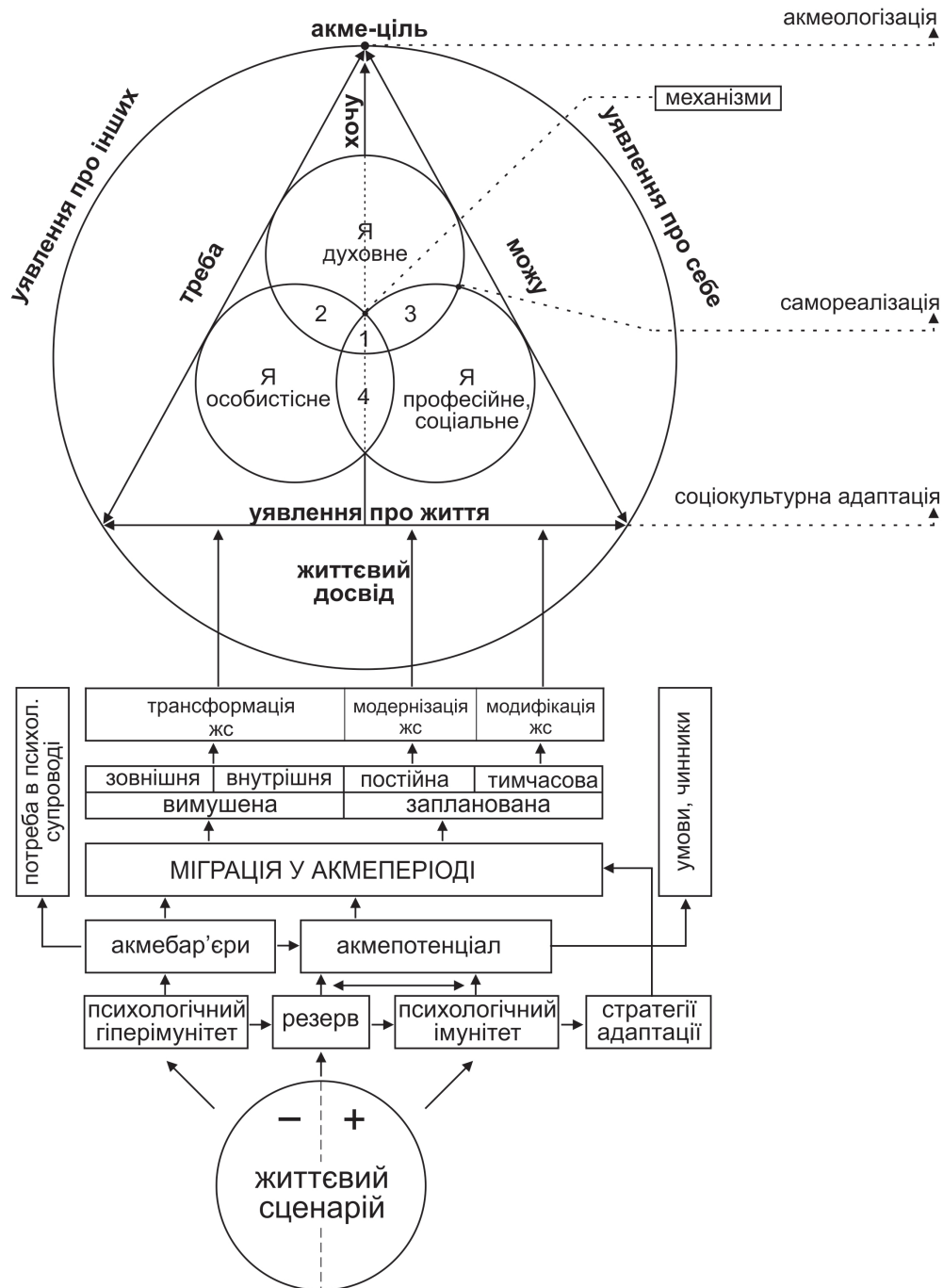
Обґрунтування проблеми. Активна міжнародна академічна та професійна мобільність сучасних українців вимагає нового погляду психологічної науки на вирішення проблеми акмеологізації особистості в інокультурному середовищі. Серед чинників цього процесу виокремлюємо акмеологічний потенціал життєвого сценарію, який розуміємо, як аккумулятивну систему зовнішніх і внутрішніх ресурсів для

адаптації індивіда в соціумі та його максимальної самореалізації. Трансформація життєвого сценарію в умовах еміграції супроводжується втратою ресурсів, що своєю чергою підсилює вагомість пошуку шляхів їх відновлення та примноження.

Аналіз попередніх досліджень. Відповідно до концепції акмеологічних ресурсів М. Хватової [17], останні є формою адаптаційних можливостей особистості, їх розглядають із позиції індивідуального та соціального, інваріантності та варіативності. Життєвий сценарій, що є сталою та типовою поведінковою стратегією внутрішньої моделі власного Я, містить інваріантні конструкти акмеологічного потенціалу, кожен із яких є варіативним, презентує адаптаційні й екзистенційні ресурси особистості. Центральним ресурсом адаптації і психологічної безпеки, одним із вагомих критеріїв досягнення акме є смисли [4; 7]. У зв'язку з цим смисложиттєві орієнтири вважаємо центральним акмеологічним ресурсом, що забезпечує розподіл інших для успішної самореалізації емігранта. Примноження ресурсів і резервів є типовою ознакою акмерозвитку особистості (Т. Молодиченко [14]). Акмеособистості, відповідно до праць Т. Молодиченко, є носіями не лише здорового способу життя, інтелектуальності, креативності, а й інтелігентності, моральності та духовності [13]. Інтелігент, згідно із дослідженнями Н. Оксентюк [15], творить світ культури через постійне рефлексивне переосмислення її загальних зразків і образів. Одним із засобів осмислення й інтерпретації дійсності, саморозуміння, саморозвитку та самопроекування, трансформації життєвого досвіду в наративні структури є наративізація (Н. Чепелева [18]). Очевидно, що цей процес виконує певну роль у процесі відновлення ресурсу, адже окрім розвивальної, репрезентативної, конституальної, інтерпретуючої та інших функцій, наративу належить і смислоутворювальна функція.

Мета дослідження – запропонувати акмеологічну модель реалізації життєвого сценарію емігранта залежно від типу міграції; емпірично дослідити особливості акмеологізації українських емігрантів щодо наративізації.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз психолого-акмеологічних досліджень дозволив сконструювати акмеологічну модель (див. рис. 1), яка демонструє два типи міграції: вимушену й заплановану, що має значення у вивченні проблеми реалізації життєвого сценарію (ЖС) в акмеперіоді. Вимушена міграція є чинником «зриву» звичного ЖС, який у результаті зазнає трансформації (перетворень), тоді, як в умовах запланованої довготривалої чи постійної ЖС модернізується (оновлюється), короткотривалої – модифікується (видозмінюється). Життєвий сценарій в акмеперіоді є системою конструктів, які репрезентують позитивний (акмересурси) і негативний (акмебар'єри) індивідуальний життєвий досвід, що потребує актуалізації та розвитку. Такі конструкти ЖС, як уявлення про своє життя та покликання, ставлення до себе й інших – психологічна позиція (когнітивно-емоційний); система цінностей і смислів (ціннісно-смысловий), спрямовують поведінку (вольовий, мотиваційно-регулятивний конструкт) та, відповідно, стратегію адаптації до інокультурного середовища. У пірамідальну структуру ці конструкти організовує спрямованість індивіда на особистісне зростання, творчу самореалізацію та досягнення акме, механізмом чого виокремлено мотив-бажання («хочу»). Ієрархію активності інваріантних свідомих і неусвідомлюваних конструктів, які забезпечують процес акмеологізації в особистісній, соціально-професійній і духовній сферах життя, обмежують самооцінка акмеологічних компетентностей емігранта («можу»), та соціальні очікування, ЖС інших («треба»), що узагальнено відображає його акмеологічна культура («Я-духовне»). Регулює цей процес «Я-творче», алгоритм розгортання якого містить такі етапи: самоактуалізація, самовизначення, самопрезентація. Активність і змістова наповненість конструктивної системи ЖС може зазнавати змін під впливом соціокультурної адаптації емігранта, ефективність якої забезпечує самореалізацію й акмеологізацію. Акмеологічний простір емігранта виокремлено основною психолого-акмеологічною умовою актуалізації резервів акмеологічного потенціалу життєвих сценаріїв емігрантів, провідним механізмом чого є рефлексія. Показники акмеологічного розвитку емігрантів містять соціальну активність і смисложиттєві орієнтири. Показниками акмеологічного потенціалу життєвого сценарію виділено психологічну (екзистенційну) позицію, життєстійкість [17], реалізацію домінуючих інстинктів. Акмеограму емігранта презентує акмеціль, основним критерієм досягнення якої визначаємо високий рівень соціокультурної адаптації. Відповідно до моделі було організовано емпіричне дослідження, з метою вивчення ролі життєвого сценарію мігранта у процесі адаптації до нового соціокультурного середовища.



1 – Я-творче; 2 – когнітивно-емоційний компонент; 3 – ціннісно-смиловий; 4 – мотиваційно-регулятивний.

Рис. 1. Акмеологічна модель реалізації життєвого сценарію мігранта залежно від типу міграції

Попереднє емпіричне дослідження на вибірці внутрішньо перемішених осіб дало підстави виокремити та визначити сценарні рішення-установки, що виконують гіперімунні функції, адаптаційними й акмеологічними бар'єрами [2]. Історико-психологічна реконструкція життєвих сценаріїв у акмеперіоді письменників-емігрантів другої та третьої хвилі еміграції дозволило припустити, що наративізація є провідним механізмом акмеологізації [8]. Опитувальник адаптації особистості до нового соціокультурного середовища (за Л. Янковським) [3] дозволив виявити перевагу середнього рівня соціокультурної адаптації сучасних українських мігрантів («Адаптивність» (71,8%), «Комфортність» (89,3%), «Інтерактивність» (86,4%), «Депресивність» (90,3%), «Ностальгія» (83,5%), «Відчуженість» (86,4%), та за допомогою опитувальника ранніх дитячих рішень С. Максимової [11], виокремити установку «Не будь успішним», що має статистично значимий зв'язок із такими типами адаптації, як «Адаптивність», «Кон-

формність», «Депресивність», «Відчуження», «Ностальгія». Такі результати свідчать про залежність соціокультурної адаптації від деструктивного боку ЖС і вагомість дослідження наративізації як механізму акмеологізації.

Загальна емпірична вибірка складала 133 особи, які ідентифікують себе з українцями, серед них 73 респонденти – представники українського зарубіжжя Австралії, США, Канади, Великобританії, Болгарії, Іспанії, Італії, Німеччини, Франції, Швейцарії, Польщі, Китаю та 60 українців не емігрантів. Вибір-ка складала представників творчих професій, зокрема письменників і науковців, професійна діяльність яких пов'язана з генеруванням наративів. Під час формування емпіричної вибірки нами було враховано, що хронологічно акмеперіод приблизно окреслений віковими межами від 20 до 60 років (В. Ямницький [20]). Життєвий сценарій до 20 років вважають сформованим (Е. Берн [5]), віковий період від 25 років до 45 є сенситивним для самореалізації (Ш. Бюлер [1]).

Методи дослідження. Для реалізації завдання праці був застосований такий діагностичний інструментарій: опитувальник адаптації особистості до нового соціокультурного середовища (за Л. Янковським [3]), що дозволяє виявити рівень і тип адаптації емігрантів до нового соціокультурного середовища, враховуючи специфіку їх минулого досвіду; скорочений варіант опитувальника ранніх дитячих рішень С. Максимової [11], який дозволяє дослідити деструктивну частину життєвого сценарію (опитувальник адаптований українською мовою (Г. Гандзілевська, У. Нікітчук); для виявлення центрального ресурсу акмеопотенціалу життєвого сценарію – тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтьєва), що є адаптованою версією тесту «Ціль у житті» (Purpose-in-Life Test, PIL) Дж. Крамбо і Л. Махоліка [10]; для виокремлення домінуючого інстинкту (складника колективного несвідомого) та провідного архетипу – опитувальник В. Гарбузова та тест на самооцінку «12 архетипів» (К. Пірсон і Х. Марр) [9; 12]; методика Дж. Пауелла «Повнота життя» [16], що дозволяє дослідити життєву позицію особистості; опитувальник на самооцінку життєстійкості (модифікація опитувальника Фольверга на контактність Т. Ларіної [19]) – показника акмеологічних ресурсів особистості (М. Хватова [17]).

На першому етапі дослідження в результаті застосування опитувальника адаптації особистості до нового соціокультурного середовища та t-критерія Стюдента нами було виявлено нижчі на статистично значимому рівні середні значення показників такого типу соціокультурної адаптації, як Адаптивність у не письменників-емігрантів ($T=-3,036$, $p=,003$) порівняно з показниками письменників та науковців, та відповідно вищі на статистично значимому рівні середні значення показників таких типів соціокультурної адаптації, як Депресивність і Відчуження (відповідно $T=2,819$, $p=,006$ та $T=2,162$, $p=,034$). Такі результати можуть свідчити, що для емігрантів, які займаються літературною та науковою діяльністю, характернішим є прагнення до самореалізації, вищий рівень активності й упевненості у стосунках із іншими.

Порівняння показників середніх значень показників архетипів – базового ресурсу життєвого сценарію – дозволило виявити нижчі на статистично значимому рівні показники архетипу Шукача, основними компетентностями якого є самостійність, честолобство, вміння бути чесним із собою, та Мудреця, основною життєвою стратегією якого є здобування знань і саморефлексія, у не письменників (відповідно $T=-3,114$, $p=,003$ та $T=-3,231$, $p=,002$), порівняно з показниками цих типів у письменників і науковців-емігрантів.

У результаті застосування опитувальника ранніх дитячих рішень С. Максимової та t-критерія Стюдента, вищими на статистично значимому рівні були виявлені показники драйверів «Будь сильним» ($T=2,024$, $p=,047$), що демонструє заборону на власні почуття, невміння просити допомоги; «Будь досконалістю» ($T=2,394$, $p=,019$) – прагнення до високого рівня виконання будь-якої діяльності; «Поспішай» ($T=3,014$, $p=,004$) – високий рівень зайнятості, у не письменників, порівняно з показниками письменників та науковців. Сформовані під впливом цих драйверів сценарні рішення вважаємо акмеологічними бар'єрами, що підтверджує статистично значимий зв'язок виокремлених приписів (механізмами деструктивної частини життєвого сценарію) із такими типами соціокультурної адаптації, як «Адаптивність», «Депресивність», «Ностальгія» та «Відчуження».

Таблиця 2

Показники кореляційного зв'язку сценарних приписів із соціокультурною адаптацією мігрантів

	Будь сильним	Будь досконалістю	Поспішай
Адаптивність	-,430 ,000	-,312 ,007	-,250 ,033
Депресивність	,356 ,002	,388 ,001	,317 ,006
Ностальгія	,251 ,032	-	-
Відчуженість	,418 ,000	,313 ,007	,259 ,007

Порівняльний аналіз середніх значень показників «Смисложиттєвих орієнтацій», здійснено за допомогою t-критерію Стюдента для незалежних вибірок (письменників, науковців і не письменників), дав можливість встановити відмінності між показниками шкали «Процес життя». Вищими на статистично значимому рівні ($T=2,607$, $p=,011$) є показники шкали «Процесу життя» в письменників і науковців ($M=24,81$) у порівнянні з показниками не письменників ($M=23,61$). Відмінності на статистичному рівні спостерігають і між показниками шкали «Уявлення про інших», отримані за допомогою методики Дж. Пауелла «Повнота життя» та t-критерію Стюдента. Вищими на статистично значимому рівні ($T=2,542$, $p=,013$) є показники в письменників і науковців за шкалою «Уявлення про інших» ($M=2,498$), порівняно з не письменниками ($M=2,188$), що демонструє рівень довіри до інших.

На другому етапі дослідження було підтверджено відмінності в показниках життєстійкості представників творчої еміграції (письменники, науковці, музиканти), порівняно з не емігрантами виокремлених професій. Рис. 1 демонструє в емігрантів вищі показники третього (характерна риса), четвертого (активно проявляється) і п'ятого (проявляється повною мірою) та нижчі – першого (низький) та другого (середнього) рівнів, порівняно з показниками не емігрантів. Наголосимо, що найбільш вираженим у емігрантів є четвертий рівень (35,3%), тоді як у не емігрантів він становить усього 9,8%.

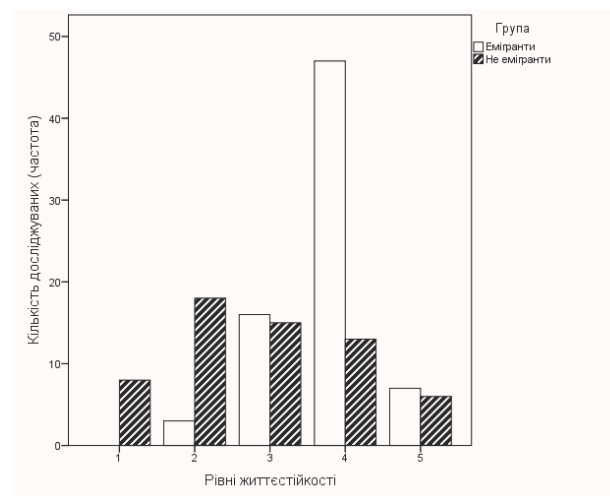


Рис. 2. Показники рівнів життєстійкості в емігрантів і не емігрантів

Варто відзначити, що за допомогою дисперсійного аналізу нами було виявлено статистично значимі відмінності і між показниками методики «Повнота життя» в емігрантів і не емігрантів ($F=8,133$; $p=,005$) за всіма шкалами, окрім третьої («Уявлення про життя»). Вищими на статистично значимому рівні є показники в емігрантів за шкалою «Уявлення про себе», «Уявлення про природний світ» і «Уявлення про Бога», однак нижчими – «Уявлення про інших», порівняно з не емігрантами. Виявлено відмінності й у показниках домінуючого інстинкту в емігрантів, порівняно з не емігрантами, що підтверджує факторний аналіз ($F=5,618$; $p=,020$). Зокрема, на статистично значимому рівні вищими є показники генофільного типу в емігрантів ($M=3,42$), порівняно з показниками не емігрантів, альтруїстичного типу (відповідно $M=3,08$ і $M=2,76$) та дослідницького типу (відповідно $M=3,18$ та $M=2,15$). Окрім того, вищими на статистично значимому рівні є показники таких архетипів, як Шукач ($F=5,273$; $p=,007$), Маг ($F=10,590$; $p=,002$) у емігрантів.

Водночас встановлено на статистично значимому рівні відмінності між показниками шкали «Результативність життя» ($F=5,583$; $p=,020$), які є вищими в не емігрантів, порівняно з емігрантами, як і показники шкали «Локус контролю–Я» ($F=36,095$; $p=,000$), та показники і шкали «Локус контролю–Життя» ($F=92,001$; $p=,000$), тобто уявлення про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс [10], свідчать про вагомість розробки акмеологічної технології для українських емігрантів, що є **перспективою подальших розвідок**.

Висновки. Отже, отримані результати свідчать про те, що наративізацію, функції якої реалізовує літературна та наукова діяльність, можемо вважати чинником відмінностей показників акмеологічного розвитку емігрантів, що містить соціальну активність і смисложиттєві орієнтири, та показниками акмеологічного потенціалу життєвих сценаріїв емігрантів (психологічна позиція, життєстійкість, реалізація домінуючих інстинктів). Підтверджено відмінності в показниках життєстійкості представників української творчої еміграції, порівняно з показниками не емігрантів. У зв'язку з тим, що умовою розвитку

акмеологічних ресурсів є стресогенні обставини [17], еміграцію, як стресогенний чинник [6], можемо вважати чинником акмеологічного потенціалу життєвого сценарію емігранта. Одночасно нижчі показники смисложиттєвих орієнтирів емігрантів, порівняно з не емігрантами свідчать про вагомість розробки акмеологічної технології для українських емігрантів.

Література:

1. Buler Ch. Basic theoretical concepts of humanistic psychology. *Amer. Psychol.* 1971. V. 26. № 4. P. 39–52.
2. Pasichnyk, I. D., Handzilevska, H. B., Nikitchuk, U. I. (2017). Psychological immunity of Ukrainian migrants depending on childhood scenario sets. *Psychological Prospects*, 30. P. 145–156.
3. Адаптация личности к новой социокультурной среде (тест Л.В. Янковского) / Сонин В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб.: Речь, 2004. С. 206–211.
4. Александрова Л. А. Личностный потенциал и психологическая безопасность в условиях повышенного риска природных катастроф. *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*. 2006. № 2. С. 12–26.
5. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы; [пер. с англ.]. Екатеринбург: Литур, 2001. 576 с.
6. Блинова О. Є. Психологічне здоров'я мігрантів: результати емпіричного дослідження. *Освіта регіону*. 2013. № 2. С. 244–248.
7. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998. 168 с.
8. Гандзілевська Г. Ресурс життєвих сценаріїв українських письменників-емігрантів. *Українська діаспора: проблеми дослідження: тези доповідей Міжнародної наукової конференції, 27–28 вересня 2016 р., м. Острого*; Міністерство освіти і науки України, Національний університет «Острозька академія», Українське історичне товариство. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2016. С. 262–264.
9. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. СПб.: АО «Сфера», 1994. 160 с.
10. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. –18 с.
11. Максимова С. В. Творчество: созидание или деструкция: монография. М.: Академический проект, 2006. 222 с.
12. Марк М., Пирсон К. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов; пер. с англ. / под ред. В. Домнина, А. Сухенко. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
13. Молодиченко Т. А. Основы ноосферной педагогики. *Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7, Философия. Социология и социальные технологии*. 2008. № 2 (8). С. 136–140.
14. Молодиченко Т. А. Стратометрическая концепция акмеологизации личности и социальная стратификация общества. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика*. 2010. Вып. 1. С. 83–87.
15. Оксентюк Н. В. Психологічна генеза рефлексії української інтелігенції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2014. 20 с.
16. Пауэлл Дж. Полнота человеческой жизни; пер. с англ. Л. И. Василенко. М.: Общественный православный университет, основанный протоиереем Александром Менем, 1993. 3/4 124 с.
17. Хватова М. В. Концепция развития акмеологических ресурсов психологического здоровья молодежи: автореф. дис....доктора психол. наук: 19.00.13 Тамбов. 2012. 52 с.
18. Чепелева Н. В. Самопроекування особистості в дискурсивному просторі. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2012. Вип. 31. –С. 12–20. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2012_31_4
19. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості: моногр. / за наук. ред. Т. М. Титаренко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 512 с.
20. Ямницький В. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці: автореф. дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07 – пед. та вікова психологія / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К. : [б. в.], 2005. 21 с.

Отримано: 26 березня 2018 р.

Прорецензовано: 28 березня 2018 р.

Прийнято до друку: 29 березня 2018 р.

e-mail: rslv2008@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-71-76

Романюк Л. В. Концепція становлення цінностей особистості раннього дорослого віку в соціокультурному просторі. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острогоз : Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 71–76.

УДК: 159.923.5:378.18 (477)

Романюк Людмила Василівна,

доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології
Львівського державного університету внутрішніх справ

КОНЦЕПЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ РАНЬОГО ДОРΟΣЛОГО ВІКУ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ

У статті проаналізовано визначення цінностей у науковій літературі, обґрунтовано феноменологічно-синергетичний підхід і його вихідні положення, методологію й модель становлення цінностей, визначено сутність психологічних механізмів, соціально-психологічних факторів і функцій цінностей дорослої особистості та її суб'єктивного благополуччя в життєвих просторах, обґрунтовано концептуальну парадигму становлення цінностей особистості раннього дорослого віку.

Ключові слова: цінності особистості, становлення цінностей, феноменологічно-синергетичний підхід, методологія становлення цінностей, модель становлення цінностей, психологічні механізми, соціально-психологічні фактори цінностей дорослої особистості, функції цінностей дорослої особистості, суб'єктивне благополуччя в життєвих просторах, концептуальна парадигма становлення цінностей особистості раннього дорослого віку.

Романюк Людмила Васильевна,

доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии
Львовского государственного университета внутренних дел

КОНЦЕПЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В РАННЕМ ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье анализируется определение ценностей в научной литературе, обоснованно феноменологически-синергетический подход и его исходные положения, методологию и модель становления ценностей, определена сущность психологических механизмов, социально-психологических факторов и функций ценностей взрослой личности и ее субъективного благополучия в жизненных пространствах, обоснованно концептуальную парадигму становления ценностей личности раннего взрослого возраста.

Ключевые слова: ценности личности, становление ценностей, феноменологически-синергетический подход, методология становления ценностей, модель становления ценностей, психологические механизмы, социально-психологические факторы ценностей взрослой личности, функции ценностей взрослой личности, субъективное благополучие в жизненных пространствах, концептуальная парадигма становления ценностей личности раннего взрослого возраста.

Lyudmila Romanyuk,

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Psychology, Lviv State University of Internal Affairs

CONCEPT OF PROVISION OF PERSONALITY OF EARLY AGE AGE IN SOCIO-CULTURAL SPACE

The article analyzes the definition of values in the scientific literature, substantiates the phenomenological-synergetic approach and its initial positions, methodology and model of the values becoming, the essence of psychological mechanisms, socio-psychological factors and functions of the values of an adult's personality, and its subjective well-being in living spaces, is substantiated the conceptual paradigm of the personality values becoming in the early adulthood.

Key words: personality values, values' becoming, phenomenological-synergetic approach, methodology of values' becoming, model of values' becoming, psychological mechanisms, social-psychological factors of an adult's values, functions of adult's values, subjective well-being in living spaces, conceptual paradigm of personality values' becoming in early adulthood.

Постановка проблеми. З психологією цінностей пов'язана головна мета освітньої діяльності у вищих навчальних закладах. Усвідомлення майбутніми фахівцями пріоритету загальнолюдських цінностей породжує нове мислення, що вимагає створення нової аксіологічної парадигми в освіті. Водночас

наукова думка багатьох представників гуманітарних наук спрямована на відновлення та засвоєння нового ціннісного простору суспільства. У психології, у зв'язку з реалізацією програми входження в європейський простір, підтримують ідею засвоєння студентською молоддю цінностей нового формату. Оскільки на сьогодні зросла мобільність студентів між європейськими державами та Україною, важливо виокремити особливості, які існують у ціннісній сфері зарубіжних і вітчизняних студентів. Соціально-культурний простір тих країн, де навчаються українські студенти, має певні відмінності, що потребує його усвідомлення, прийняття, а відтак і проведення кроскультурного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гуманістична психологія відкрила перед ученими можливість для вивчення трансцендентних або трансперсональних явищ. У їх число А. Маслоу [3, с. 218] долучав не тільки вищі й позитивні стани свідомості особистості, серед яких трансценденція матеріалізму, верхні межі Его, установки протистояння атомістичному світогляду, а також і концепцію цінностей (вічних істин), що є частиною розширення меж Я.

У соціальній психології змістове наповнення понять «цінності» й «ціннісні орієнтації» в теорії дії досліджувалися К. Клакхон [6, с. 388–433]; в когнітивній психології обґрунтував цінності як соціальні репрезентації С. Московісі [4, с. 3–14]; через призму кроскультурних досліджень було визначено універсальну структуру людських цінностей Ш. Шварц і В. Білські [9, с. 878–871]. Також було доведено сутнісний вплив цінностей на розвиток особистості та виявлено відмінності між її цінностями, аттитюдами та думками (М. Бергман). Із позицій біхевіоризму М. Рокіч [7; 8] визначив цінність як стійку віру в те, що певний спосіб поведінки, або кінцеві цілі існування є особистісно чи соціально значущі в житті людини.

У постнекласичній гуманітарній парадигмі, яка нині починає займати ключові позиції в галузі вітчизняної психології, на перший план, з одного боку, виходить проблема розвитку здатності особистості до побудови суб'єкт-суб'єктних стосунків з іншою людиною (студентом, підлеглим, колегою, клієнтом тощо), а з іншого боку, формування вміння уникати маніпулятивного впливу. Однією із професійних характеристик особистості, зорієнтованої на постнекласичну концепцію, як показав у своїх роботах Ф. Василюк [1, с. 284–314], є здатність до становлення цінностей, що реалізується в спільному процесі пізнання.

Аналіз наукової літератури дозволив стверджувати, що в психологічній науці ціннісну сферу особистості вивчають послідовно. Проте становлення цінностей як базис особистісного і професійного розвитку людини в кроскультурному контексті ще не було предметом самостійного дослідження у вітчизняній психології. Не визначено також становлення цінностей особистості раннього дорослого віку в соціокультурному просторі, не досліджені фактори і механізми їх становлення, емпірично не виявлено аксіопсихологічні умови розвитку цінностей у соціальному, родинному, професійному, університетському просторі особистості періоду ранньої дорослості. Отже, соціальна і психологічна значущість зазначеної проблематики в сучасній психологічній теорії і практиці зумовили вибір теми становлення цінностей особистості.

Мета дослідження – проаналізувати визначення цінностей у науковій літературі для обґрунтування власного феноменологічно-синергетичного підходу та його вихідних положень, а також методології й моделі становлення цінностей; визначити сутність психологічних механізмів, соціально-психологічних факторів і функцій цінностей дорослої особистості, а також її суб'єктивного благополуччя в життєвих просторах; обґрунтувати концептуальну парадигму становлення цінностей особистості раннього дорослого віку.

Виклад основного матеріалу. Феноменологічно-синергетичний підхід як методологічне підґрунтя становлення цінностей у процесі розвитку особистості втілюється на засадах феноменологічного та синергетичного підходів. Феноменологічний підхід базується на засадах теорії особистісного зростання людини, за якою феноменологія становлення особистості пов'язана з її енергетичним творчим потенціалом, і людська природа прагне до неперервного розвитку, реалізації можливостей, самоактуалізації. За концепцією К. Роджерса, особистість треба вивчати як унікальне, організоване ціле. У цій цілісності найважливішим є феноменологічне поле (сукупність значущих переживань і цінностей людини), а також найвища повнота людської істоти – її самість як глибинна частина феноменологічного поля. У дорослої особистості ця частина усвідомлюється як Я. У процесі набуття досвіду і формування Я-концепції в особистості дорослого віку виокремлюється ряд потреб і цінностей – у визнанні, самовизначенні, співучасті, співтворчості, повазі, взаєморозумінні, емпатії та самореалізації. Можливість самоактуалізувати значущі потреби й цінності робить людину щасливою та духовно благополучною.

Синергетичний підхід, згідно положень наукової концепції Г. Хакен, Е. Князевої і С. Курдюмова [2, с. 3–20], спрямований на узгодження дорослою особистістю набутої у процесі життя сукупності цінностей. Відкритість соціокультурного, особистісного та психологічного простору надає можливість особистості трансформувати та змінювати ціннісну систему на різних вікових етапах онтогенезу. На кожному віковому етапі розвитку особистості, відповідно до положень синергетики, у неї структурується новий взаємозв'язок цінностей і встановлюється їх ієрархічна взаємозалежність, яка є різною в кожному

з означених вище просторів. У процесі набуття дорослою особистістю життєвого досвіду функціонування її ціннісної сфери «переходить» від розрізненого, невпорядкованого та неорганізованого до все більш узгодженого, впорядкованого й організованого рівня, що зменшує ступінь ентропії в ціннісній системі людини дорослого віку.

Сутність феноменологічно-синергетичного підходу [5, с. 103–180] полягає в тому, що становлення цінностей особистості раннього дорослого віку пов'язане з поступовим ускладненням та узгодженням її ціннісної системи впродовж життєтворчості. У кожному просторі (соціокультурному – родинному, університетському, професійному; психологічному) вибудовується феноменологічне поле, яке містить як неузгоджену й неорганізовану, так і узгоджену й супідрядну взаємопов'язану систему цінностей дорослої особистості. Універсальність, відкритість, залученість ціннісної системи дорослої особистості актуалізує спонтанний і вільний процес їх становлення в соціокультурному просторі. Водночас своєрідність та унікальність індивідуальності визначає суб'єктивізацію відповідального вибору в психологічному просторі, що забезпечує відбір найбільш значущих для особистості цінностей, які кристалізують її ціннісне Я та глибину її єства – самість. Саме суб'єктивізація осмислення й емоційного переживання, прийняття цінностей, їх самоорганізація в дорослої особистості призводить їх до супідрядного взаємозв'язку, точніше ієрархізації. Найбільш істинні цінності-цілі, які конструює доросла особистість на життєву перспективу, стають «атракторами цілі», що визначають її особистісне зростання та морально-духовне благополуччя загалом.

Феноменологічно-синергетичний підхід ґрунтується на таких вихідних положеннях, як: стійка динамічна нерівновага у процесі становлення цінностей дорослої особистості; взаємодія тенденцій до збереження і змін умов розвитку ціннісної системи особистості; диференціація-інтеграція ціннісної системи людини в період дорослості; відкритість до змін у ціннісній системі особистості; конститування й інтерпретація сенсу цінностей дорослою особистістю.

Логіку першого положення ми бачимо в тому, що постійні зміни (економічні, політичні, культурні та ін.) в соціокультурному просторі стимулюють процес динамічного нерівномірного становлення цінностей дорослої особистості. Таке нерівномірне становлення цінностей відбувається постійно впродовж усього періоду дорослості, підвищуючи для особистості значущість однієї цінності та знижуючи значущість іншої. Подібні варіації у процесі становлення цінностей дорослої особистості простежуються щодо їх розмаїття (культурні, родинні, професійні тощо), і така динамічна нерівновага в цьому процесі є досить стійкою. У контексті психологічного простору дорослої особистості як індивідуальності властива суб'єктивність, незалежність, автономність і вільний вибір. Залежно від глибини суб'єктивних переживань особистості, перебудов і трансформацій ситуацій життєвого простору, змінюються акценти у процесі особистісного вибору цінностей, а також постійно змінюється їх пріоритетність, що й засвідчує їх динамічну нерівновагу у процесі становлення в період дорослості.

Згідно з другим положенням про взаємодію тенденцій до збереження і зміни цінностей дорослої особистості відзначимо, що тенденція до збереження забезпечується генеративно, точніше, у процесі передачі цінностей від покоління до покоління, на підставі соціокультурних особливостей життєдіяльності людей. Водночас тенденція до змін пов'язана з індивідуальною змінюваністю ієрархії цінностей особистості дорослого віку для конструювання соціокультурного простору й адаптації до нього, а також активізації механізмів становлення цінностей у психологічному просторі. Змінюваність системи цінностей індивідуальності як умова історичної змінюваності ціннісної системи людства є універсальним принципом розвитку такої самоорганізованої системи як особистість.

За положенням про диференціацію-інтеграцію становлення цінностей дорослої особистості визначено, що особистість цього віку має здатність виокремлювати (диференціювати) в соціокультурному потоці ключові цінності для соціокультурного простору й здійснювати смисловий вибір тих із них, які наповнюють її особистісний, родинний, професійний, університетський простори тощо. Водночас у психологічному просторі цінності дорослої особистості суб'єктивуються, здійснюється відбір (особистісний вибір) тих, які стають істинними для самореалізації й самоздійснення особистості зазначеного віку в тому чи іншому просторі. По суті утворюються найважливіші інтегративні зв'язки цінностей-цілей, які є сенсом життєтворчості особистості ранньої дорослості.

Положення про відкритість до змін у ціннісній системі дорослої особистості дозволяє аналізувати їх становлення у процесі трансгресії (переходу) з одного соціокультурного простору в інший. Одночасно у психологічному просторі особистості на підставі суб'єктивізації (самостійності і самостимуляції самоорганізованої ціннісної системи) виокремлюються нові смислові одиниці «трансгресивних» цінностей і вони набувають нового смислу в новому просторі. Такі трансгресії відбуваються постійно, тому ціннісна система дорослої особистості підлягає постійним змінюванням.

Положення про конститування й інтерпретацію сенсу цінностей дорослою особистістю як суб'єктом життєдіяльності визначає напрям змін у становленні цінностей. Феноменологічно для дорослої особистості сенс (значення) не може бути трансцендентно переданий іншими або прийнятий від інших у «гото-

вому вигляді» як об'єктивно-суб'єктивне утворення, оскільки сенс у процесі трансляції в соціокультурний і психологічний простори конституюється й інтерпретується особистістю суб'єктивно. Залежно від диференціації цінностей, відповідно до певного простору (родинного, професійного, університетського) їх зміст і сенс (значення) переконоструйовується й інтегрується в контексті смислових одиниць нового простору.

Згідно з положеннями обґрунтованого підходу цінності особистості раннього дорослого віку – це аксіологічна система відкритого типу, завдяки якій у свідомості й самосвідомості особистості постійно відбувається обмін інформацією й устанавлюються інтегративні мотиваційні (енергетичні) зв'язки між смисловими одиницями – цінностями. Виходячи з цього, найсуттєвішим енергетичним конструктом зазначеної системи є «аттрактор цілі», що спонукає особистість дорослого віку до конструювання життєвих перспектив, покладаючись на суб'єктивовані нею базові цінності. Саме вони стимулюють у дорослої особистості процеси самоактуалізації, самореалізації та самоздійснення цінностей у соціокультурному просторі.

Логіка функціонування структурно-функціональної моделі становлення цінностей особистості раннього дорослого віку відповідає вищезазначеним положенням обраного наукового підходу. Складові моделі становлення цінностей особистості є результатом наших пошуків та осмислення, узагальнення й розширення меж науково-теоретичних досліджень. Структурно-функціональні складові моделі (рис. 1) становлення цінностей дорослої особистості вказують, що життєвий (психо-соціокультурний) простір «використовується» нею у процесі засвоєння, трансляції та диференціації загальнолюдських та особистісних цінностей у межах університетського, професійного, родинного просторів. Соціокультурний простір є певним ареалом, у якому виникає й реалізується культурна та професійна діяльності особистості раннього дорослого віку, що зберігають традиційні та створюють нові цінності завдяки інтеракціям і творчості (креативності). Доросла особистість, перебуваючи в певному соціокультурному просторі, конструє як себе, так і довкілля, стаючи суб'єктом перетворень і творіння власної культурної «другої природи» – психологічного простору. Саме цінності, які наповнюють цю «природу», дозволяють людині бути цілісною особистістю та конструювати власну аксіосистему. Отже, людина постійно живе у створених нею культурному та психологічному просторах, завдяки яким «становляться» її цінності, виконуючи насамперед функції оцінних орієнтирів та орієнтирів поведінки. Водночас у межах соціокультурного простору (університетського, професійного, родинного) більшою мірою актуалізуються духовні потенціали, які підвищують внутрішні ресурси особистісного зростання людини періоду дорослості. Отже, ціннісна система особистості ранньої дорослості є більш-менш стійкою системою соціокультурних цінностей і морально-духовних норм, які визначають як її стереотипи, так і творчі прояви в поведінці, почуттях і мисленні.



Рис. 1. Модель становлення цінностей особистості віку ранньої дорослості

Психологічні механізми процесу становлення цінностей у розвитку особистості раннього дорослого віку потребували виокремлення таких двох боків цього процесу: соціально-психологічної і внутрішньо-особистісної. Перша презентована соціалізуючими інститутами (організаціями) суспільства, для яких доросла особистість є суб'єктом чи об'єктом соціального впливу. Друга – відображає внесок особистості періоду дорослості відповідно до її психологічних ресурсів, потенціалів, особливостей емоційно-вольової сфери в її психологічне життя. У соціокультурному просторі, зокрема родинному, у дорослої

особистості постійно актуалізується механізм соціальної ідентифікації завдяки засвоєнню особистістю цінностей, які є найістотнішими в її родинному колі й найближчому соціальному оточенні. Процес засвоєння в генезі відбувається спочатку на неусвідомлюваному рівні (копіювання, уподібнення, наслідування), але згодом цінності аналізуються, узагальнюються, диференціюються й усвідомлюються й інтегруються на свідомому рівні (заміщення, моделювання, імпровізування). Для професійного й університетського просторів властиві механізми асиміляції-акомодації у становленні цінностей дорослої особистості. У процесі міжособистісних взаємодій під час здобуття професійних навичок молоді люди асимілюють суб'єктивно значущі для себе цінності, орієнтуючись на ідеальний образ людини певної професії, відбувається перетворення (акомодація) цих цінностей, а також злиття (асиміляція) їх із власним особистісним простором. Університетський простір відкриває можливість асимілювати загальнолюдські, культурні й освітні цінності й, на основі перетворення (акомодації) та «введення» їх у психологічний простір кожного, відчуті єдність і цілісність ціннісної системи, що є спільною для людей усіх країн. У психологічному просторі людини ранньої дорослості особистісна рефлексія виявляється в усвідомленні змісту цінностей. На підставі їх осмислення виникає переживання задоволеності або незадоволеності ними. Завдяки рефлексивному аналізу особистість здійснює пошуки просторів реалізації цінностей. У процесі вивчення образу соціокультурного простору відбувається уявна «імплементация» цінностей через рефлексивні очікування. Якщо останні співвідносяться з «аттракторами цілей» близьких і власними, тоді особистість прагне реалізувати цінності реально і вони стають стійкими особистісними утвореннями в життєтворчості людини.

Слідом за науковими пошуками й утвердженнями М. Рокіча і Ш. Шварца, ми також виділяємо ряд функцій цінностей (оцінну, селективну, мотиваційно-сміслову, системотвірну, ідеологічну). Оцінна функція особистості є провідною, оскільки здійснює оцінку аксіофеноменів соціокультурного простору, що дозволяє їй вибудовувати ціннісне ставлення до генерального потоку цінностей особистісного простору у вимірах «моє – не моє», «добре – погано», «подобається – не подобається» тощо. За допомогою селективної – особистість відбирає найбільш значущі цінності з навколишнього світу, які відповідають її спрямованості, потребам, бажанням, установкам тощо. Отже, людина асимілює лише «своє», співвідносне з її індивідуальною своєрідністю та дисимілює «чуже», яке уявляється їй зайвим, непотрібним або навіть шкідливим. Мотиваційно-сміслова – реалізує можливість дорослої особистості до осмислення й визнання цінностей як суб'єктивних спонук у процесі здійснення усвідомленої цілеспрямованої діяльності. Системотвірна функція виявляється в організації дорослою людиною психологічного простору на засадах принципової спрямованості, підкореності визнанням нею цінностям-цілям, ідеалам, прагненням тощо. Ідеологічна функція цінностей як дієвий засіб у міжособистісних взаємодіях людей змотивовує в них прояви поваги, підтримки й захисту людини чи групи. Це дозволяє дорослій особистості (групі) виправдати її вірування й дії навіть, якщо вони є ненормативними чи непопулярними.

Ядром внутрішнього світу кожної дорослої особистості є її ціннісне Я, котре розвивається завдяки особистісній рефлексії. Як відомо, рефлексія є «механізмом організації механізмів», тобто психологічним механізмом найвищого порядку складності. Особистісна ж рефлексія актуалізує перетворення внутрішніх змістів (минулого, теперішнього, майбутнього; ідеального, динамічного, фантастичного Я тощо) образу людини та її смислових утворень (цінностей) на кожному віковому етапі онтогенезу, а також у безпосередніх життєвих ситуаціях, які вона глибоко переживає. В межах цих перетворень відбувається засвоєння, трансгресія й оновлення цінностей особистості, яким властива ієрархічність, циклічність, стабільність, залученість, відкритість у процесі становлення.

У моделі зосереджено увагу на взаємозв'язках і взаємозалежностях загальнолюдського, соціального й особистісного. Ці взаємозв'язки і взаємовпливи у процесі становлення цінностей особистості саме в університетському просторі підсилюються завдяки впливам соціально-психологічних факторів (віку, фаху, родини, культури) і діям механізмів (соціальної ідентифікації, асиміляції й акомодації, особистісній рефлексії) та виявляються у відповідних ефектах (духовних, моральних, соціальних тощо) цього процесу. В моделі становлення цінностей ключовий бік цінностей – їх смисл для дорослої особистості, оскільки вони в процесі трансгресії та змін, конституювання й інтерпретації у психологічному просторі суб'єктивуються й утворюють найбільш значущі для дорослого особистісні цінності. У процесі самоздійснення дорослої особистості, коли самоактуалізовані цінності імплементуються в контекст життєвого простору, виникає суб'єктивне благополуччя. Останнє зумовлює не тільки психологічне здоров'я людини, але й її життєстійкість за умов нестабільності на зламних етапах політичного, соціально-економічного розвитку суспільства.

Особлива роль належить співвідношенням між суб'єктивним благополуччям як основним показником психологічного здоров'я і становленням цінностей особистості на шляху до зрілості. У процесі життєздійснення дорослої особистості важливим психологічним фактором реалізації цінностей є суб'єктивне благополуччя, котре одночасно є ефектом їх становлення на цьому етапі онтогенезу. Базовим компонентом психологічного здоров'я особистості є її власна концепція самоактуалізації цінностей, що повністю

охоплює тенденцію до конструювання нею суб'єктивного благополуччя. Про задоволеність життям інформують «здорові цінності» (доброчинність, самостійність, досягнення тощо), які пом'якшують соціокультурні впливи на особистість раннього дорослого віку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розкриття становлення цінностей дорослої людини на підставі її особистісного зростання базується на феноменологічно-синергетичному підході. Методологічний підхід, відповідно до якого категорія розвитку ціннісної системи людини пов'язана з системою її психічної самоорганізації, надає можливість простежити не лише соціально-психологічні фактори та функції становлення цінностей у соціокультурному просторі, але й визначити внутрішні механізми їх актуалізації у внутрішньому, психологічному просторі.

Отже, положення обґрунтованого феноменологічно-синергетичного підходу до розуміння сутності цінностей особистості раннього дорослого віку та їх становлення у процесі розвитку особистості в соціокультурному просторі потребують і надалі здійснення експериментальної перевірки, що й зумовлює перспективу й логіку подальшого дослідження.

Література:

1. Васильук Ф. Е. Психотехника выбора / Ф. Е. Васильук // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 284–314.
2. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение : диалог с Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
3. Маслоу Абрагам Г. Мотивация и личность / Абрагам Г. Маслоу / Пер. с англ. Татлыбаевой А.М. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
4. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. – 1995. – Т 16. – №2. – С. 3–14.
5. Романюк Л. В. Психологія становлення цінностей особистості : дис. д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. В. Романюк. – Київ, 2014. – С. 103–180.
6. Kluckhohn C. Values and value-orientations in the theory of action : An exploration in definition and classification / C. Kluckhohn // Toward a general theory of action. – Cambridge MA : Harvard Un. Press, 1962. – P. 388–433.
7. Rokeach M. Beliefs, Attitudes and Values / M. Rokeach. – San Francisco : Josey-Bass Co, 1972. – 214 p.
8. Rokeach M. The nature of human values / M. Rokeach. – New York : Free Press, 1973. – 438 p.
9. Schwartz S. H. Structure of Values : Extensions and Cross-Cultural Replications / S. H. Schwartz, W. Bilsky // Journal of Personality and Social Psychology. – Vol. 58, N°5. – 1990. – P. 878–871.

Отримано: 13 березня 2018 р.*Прорецензовано:* 20 березня 2018 р.*Прийнято до друку:* 23 березня 2018 р.

e-mail: Juli.tretyakova@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-77-82

Третякова Ю. В. Порівняльний аналіз детермінант психологічного благополуччя користувачів соціальних мереж із низькою та високою активністю. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 77–82.

УДК 159.9.072

Третякова Юлія Володимирівна,

кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДЕТЕРМІНАНТ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ІЗ НИЗЬКОЮ ТА ВИСОКОЮ АКТИВНІСТЮ

Психологічне благополуччя є однією з найважливіших проблем розроблюваних психологічною наукою. Кожна особистість протягом своєї життєдіяльності бажає досягнути цього та використовує всі доступні внутрішні та зовнішні ресурси. За останні 20 років, з появою Інтернету, відбулася фундаментальна трансформація у сфері обміну інформацією та комунікації, що не могло не вплинути на способи досягнення психологічного благополуччя. Наше дослідження присвячене аналізу різниці у вираженості складових психологічного благополуччя в осіб, які витрачають мало власного активного часу в соціальних мережах, і тими, хто фактично «живе» в них. Отримані дані свідчать, що «низькоактивні» користувачі мають статистично значимо вищий рівень психологічного благополуччя та деяких його складових. Вони відзначаються більшою здатністю будувати близькі, довірливі стосунки з іншими людьми, а також більшою незалежністю під час регулювання власної поведінки, вищим рівнем позитивного самосприйняття і впевненості.

Ключові слова: детермінанти психологічного благополуччя, соціальна мережа, рівень активності використання соціальних мереж.

Третякова Юлія Владимировна,

кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей психологии,
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧЕНИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ С НИЗКОЙ И ВЫСОКОЙ АКТИВНОСТЬЮ

Психологическое благополучие – одна с наиболее важных проблем психологической науки. Каждая личность в процессе жизнедеятельности желает достичь этого используя все доступные внешние и внутренние ресурсы. За последние 20 лет, с появлением Интернета, произошла фундаментальная трансформация в сфере обмена информацией и коммуникации, что не могло не отразиться на способах достижения психологического благополучия. Исследование посвящено анализу разницы выраженности составляющих психологического благополучия в особ которые тратят мало собственного активного времени в социальных сетях и теми, кто фактически там «живет». Полученные данные свидетельствуют, что «низкоактивные» пользователи имеют статистически значимый высший уровень психологического благополучия и некоторых его составляющих. Они характеризуются большей способностью строить близкие доверительные отношения с окружающими и вместе с тем отличаются большей независимостью и уровнем позитивного самовосприятия и уверенности чем «высокоактивные» пользователи.

Ключевые слова: детерминанты психологического благополучия, социальная сеть, уровень активности использования социальных сетей.

Yuliia Tretiakova,

PhD in Psychology, Taras Shevchenko national university of Kyiv

COMPARISON OF WELL-BEING DETERMINANTS OF ACTIVE AND NOT ACTIVE SOCIAL MEDIA USERS

Psychological well-being is one of the most important problem of psychological science. Every person in the process of life wants to achieve it by using all available external and internal resources. Over the past 20 years, with the advent of the Internet, there has been a fundamental transformation in the sphere of information exchange and communication, which influences on ways of achieving psychological well-being. The study is devoted to the analysis of the difference of the components of psychological well-being among individuals who spend little of their own active time in social networks and those who «live» there. The results showed that «low-activity» users have a higher level of psychological well-being. They are characterized by a greater ability to build close trusting relationships with others and at the same time have greater independence and a level of positive self-perception and confidence than «highly active» users.

Key words: psychological well-being, patterns of behavior, rate of use social network.

Постановка проблеми. Інтерес до проблеми психологічного благополуччя виник у другій половині ХХ століття. Значну увагу такому явищу приділяла позитивна психологія, звертаючи увагу не на вивчення відхилень і захворювань психіки, а безпосередньо на ресурси та потенціал особистості. Очевидним також є те, що тема є актуальною в контексті політико-соціальних змін і привертає увагу не тільки багатьох дослідників, а й пересічних громадян. Тим не менше, попри тривалий час дослідження психологічного благополуччя особистості, цей концепт має статус неоднозначного, який не має загальноприйнятого визначення. Благополуччя часто застосовують поруч із такими термінами як «щастя», «процвітання», «насолада життям», «задоволеність життям», проте всі ці поняття мають різний контекст» [1; 6].

Психологічне благополуччя є достатньо суб'єктивним поняттям, проте, яке відображає злагоджену роботу психічних процесів, функцій, а також відчуття цілісності та внутрішньої рівноваги. Кожна особистість протягом своєї життєдіяльності бажає досягнути цього та використовує всі доступні внутрішні та зовнішні ресурси.

За останні двадцять років, із появою Інтернету, відбулася фундаментальна трансформація у сфері обміну інформацією та комунікації, що, безсумнівно, не могло не вплинути на способи досягнення психологічного благополуччя.

Інтернет зачепив фактично всі сфери життєдіяльності особистості (культурну, соціальну, психологічну, економічну, духовну та інші), які є складовими психологічного благополуччя.

Практично, користувачі Інтернету – а це більшість населення в розвинутих країнах, та зростаюча кількість жителів третього світу – «живуть» в Інтернеті. Як свідчать факти, Інтернет у всьому світі з усією різноманітністю його додатків є комунікативною матерією нашого життя, що охоплює роботу, особистісні зв'язки та соціальну взаємодію в соціальних мережах, інформацію, розваги, суспільні послуги, політику, релігію [7]. Ми навіть не можемо виділити якусь одну сферу з цього неперервного використання Інтернету та порівняти їх за часом «перегляду», тому що робота в Інтернеті надто специфічна та містить випадковий «серфінг» не пов'язаних із роботою веб-сайтів або відправлення персональних листів через розповсюдження багатозадачності нового інформаційного навколишнього середовища [7].

Найпривабливішими для користувачів Інтернету є соціальні мережі, які перевернули уявлення про міжособистісну взаємодію, що зробили далеке – близьким, а недоступне – доступним.

Однією з найбільш використовуваних соціальних мереж у світі є Facebook. Згідно зі статистичними звітами, які регулярно публікуються, цією соціальною мережею в усьому світі нараховується більше 1,65 млрд активних користувачів щомісячно. 1,09 млрд людей входять на Facebook щодня, що представляє 16% збільшення, порівняно з минулим роком.

Користувачами Facebook є 76% жінок і 66% чоловіків. Найбільш розповсюдженою віковою аудиторією (29, 7%) є користувачі віком від 25 до 34 років. Середній час, який витрачають на одноразовий візит, складає 20 хвилин. 50% 18–24-річних користувачів відвідують Facebook одразу ж після того як прокинулися [12].

Крім цього, деякі користувачі соціальними мережами вказують, що відчувають певні відчуття, схожі на «ломку», якщо не мають можливості заглядати в соціальну мережу у звичному для себе режимі. Популярності набирають «терапевтичні» групи позбавлення Інтернет і соціально-мережевої залежності.

Безсумнівно, психологічна наука зіткнулася з новим для себе явищем і відчуває гостру необхідність в одержанні відповідей, які проллють світ на розуміння суті нового соціального процесу, зокрема, його впливу на психологічне благополуччя.

У зв'язку з цим виникає необхідність аналізу різниці у вираженості психологічного благополуччя в осіб, які приділяють мало власного активного часу соціальним мережам, і тими, хто фактично «живе» в них.

Мета дослідження – виявити й описати різницю в детермінантах психологічного благополуччя в активних і неактивних користувачів соціальними мережами.

Ми передбачаємо, що вищий рівень психологічного благополуччя буде виявлено в групі менш активних користувачів соціальними мережами. Необхідно відзначити, що ми не розглядаємо віртуальне спілкування як негативне явище та вважаємо, що віртуальний спосіб спілкування розкриває фактично безмежні можливості, проте він має бути додатковим джерелом спілкування, а не основним, замінюючи собою всю активність особистості.

Методи – спостереження, самоспостереження, анкетування, структуроване інтерв'ю, якісні та кількісні методи аналізу (описові статистики, t-критерій Ст'юдента, кореляційний аналіз).

Організація дослідження. В дослідженні брали участь 96 осіб, із них 56 студентів факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (40 дівчат і 16 юнаків від 19 до 27 років) та 40 досліджуваних різних професій, що працюють, із закінченою вищою освітою (20 жінок, 20 чоловіків від 27 до 39 років).

На першому етапі дослідження ми організували структуроване інтерв'ю, у якому запропонували дати відповіді на запитання щодо визначення рівня активності користування соціальними мережами. Структуроване інтерв'ю складалось із трьох блоків:

1. Блок демографічних даних (вік, стать, сімейний стан, робота/навчання).
2. Блок питань щодо хобі та способів проведення дозвілля (наявність хобі, час, який витрачено, способи проведення вільного часу, а також його тривалість). Такий блок формували з метою співставлення кількості часу, який витрачено на хобі, відпочинок і соціальні мережі.
3. Блок питань щодо характеру використання соціальних мереж (скільки часу витрачено, які соціальні мережі використано, з якою метою, у якому настрої й емоційному стані відвідано).

Отримані дані дали змогу розподілити досліджуваних на групи за активністю використання соціальних мереж.

Далі було запропоновано дати відповіді на запитання «Шкали психологічного благополуччя К. Ріф» [5; 9].

Методика дозволяє виявити вираженість таких детермінант психологічного благополуччя: позитивні стосунки, автономія, управління середовищем, особистісний розвиток, цілі в житті, самоприйняття та власне рівень психологічного благополуччя.

Використання методу описових статистик дозволило проаналізувати характер розподілу досліджуваних, залежно від кількості часу, проведеного в соціальних мережах.

Таблиця 1

Дані розподілу досліджуваних на групи за кількістю годин, проведених у соціальних мережах

Час витрачений на соціальні мережі	Кількість осіб у %	Назва групи
Приблизно 1 година на тиждень	2	Користувачі з низькою активністю «Низькоактивні користувачі»
Менше 2-ох годин на день	19	
Від 2 до 4 годин на день	39	Користувачі з середньою активністю «Середньоактивні користувачі»
Від 4 до 6 годин на день	27	Користувачі з високою активністю «Високоактивні користувачі»
Від 6 до 8 годин на день	5	
Більше 8 годин на день	8	

Як видно з даних представлених у таблиці 1, розподіл досліджуваних близький до нормального. Що дозволяє нам попередньо розподілити осіб на групи для подальшого аналізу рівня психологічного благополуччя.

У процесі проведення стандартизованого інтерв'ю ми помітили, що досліджувані, даючи відповіді щодо характеру використання соціальних мереж, схильні давати соціально бажані відповіді. З метою перевірки такого припущення, ми попросили 15 студентів поспостерігати протягом двох діб за своїми друзями (з якими вони проживають разом) та записати кількість часу, проведеного в соціальних мережах. Було встановлено, що в 45% випадків суб'єкт не адекватно оцінював час, витрачений на перебування в соціальних мережах. У середньому, різниця між самооцінкою та часом, зафіксованим у процесі спостереження, складає від 40 хвилин до 2 годин.

Таким чином, соціальна мережа «затягує» суб'єкта-користувача, що впливає на його здатність адекватно оцінювати часові проміжки, витрачені на серфінг Інтернет сторінками. У будь-якому випадку дані висновки носять характер припущення та вимагають детальнішого дослідження й аналізу, зокрема і захисних механізмів особистості.

Перш ніж аналізувати характер відмінностей рівня психологічного благополуччя в активних і неактивних користувачів соціальними мережами, ми вважаємо за необхідне зупинитися на власне аналізі отриманих показників за структурними складовими «шкали психологічного благополуччя».

У таблиці 2 представлено загальні показники за всією вибіркою (96 досліджуваних) й окремо для групи студентів та групи працюючих. Ми не ставили перед собою мети визначати й аналізувати вплив наявності роботи на рівень психологічного благополуччя, але в процесі математичного аналізу було виявлено статистично значимі відмінності між групами. У непрацюючих студентів рівень психологічного благополуччя нижчий ніж у працюючих із закінченою вищою освітою, особливо за такими структурними елементами як «позитивні стосунки з іншими», «самоприйняття», «автономія» й «управління середовищем». Очевидно, що наявність роботи, яка задовольняє особистість, а також життєвого досвіду, що надає впевненості (група працюючих складалась із більш старших за віком досліджуваних, ніж група студентів), позитивно впливає на рівень психологічного благополуччя.

Крім того, досліджувані, які працюють, і студенти, які суміщають роботу та навчання, на дві години в день менше ($p=0.05$) проводять у соціальних мережах, що, безсумнівно, обумовлено більшою зайнятістю

та зануреністю в трудову діяльність. Проте ця зайнятість не зменшує рівня психологічного благополуччя, а навіть навпаки.

Таблиця 2

Показники для «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріф

Структура «Шкали психологічного благополуччя»	Загальні показники (N=96)	Показники для групи студентів (N=56)	Показники для групи працюючих (N=40)	Рівень значимості
Психологічне благополуччя	369	347	391	*
Позитивні стосунки	64	58	70	*
Автономія	61	55,6	65,7	*
Управління середовищем	56	50,2	63	*
Особистісний ріст	70	71,2	68,7	-
Мета в житті	60	59,2	58,5	-
Самоприйняття	58	52,8	65	*

Примітка: «*» – відображає статистичну значимість на рівні ,05.

Також серед досліджуваних рівень психологічного благополуччя не був нижчим за 302 бали, що за даними стандартизації для російськомовної версії шкали відображає верхній поріг нижчого рівня психологічного благополуччя [5].

З огляду на складності перекодування і математичної обробки відповідей інтерв'ювання, ми використовували для аналізу як кількісні методи (кореляційний аналіз, Т критерій Ст'юдента, описові статистики), так і якісний аналіз.

Отримані результати дослідження дозволили проаналізувати характер використання соціальних мереж, залежно від вираженості певної детермінанти психологічного благополуччя.

Позитивні стосунки. Результати показують, що групи з високим рівнем психологічного благополуччя і з низьким рівнем за кількістю друзів у соціальній мережі і в реальному житті статистично значимо не відрізняються один від одного. А ось варіативність отриманих даних досить велика від 21 до 1300 друзів у соціальній мережі, і від 1 до 5 друзів у реальному житті.

Автономія. Аналіз показав, що чим вищий рівень автономії особистості, тим більше користувач використовує соціальну мережу в конкретних цілях, переважно для відправки-отримання повідомлень ($r = 0,389$ $p = 0.015$) і частіше це відбувається в хорошому настрої або з інтересом ($r = -0,456$ $p = 0.001$). Відповідно, чим нижчий рівень автономії особистості, тим частіше користувач використовує соціальну мережу, щоб відволіктися або вбити час. Відвідування соціальній мережі відбувається частіше в негативному настрої. Крім того, чим менше виражений показник автономії, тим більшу кількість друзів у соціальній мережі має респондент ($r = -0,444$ $p = 0.024$).

Управління середовищем. Респонденти з високими показниками за шкалою управління середовищем частіше заходять до соціальної мережі в позитивному емоційному стані ($r = -0,490$ $p = 0.008$). Особистість, яка відчуває складності в організації повсякденної життєдіяльності, заходить до соціальної мережі, перебуваючи в негативному емоційному стані.

Особистісний розвиток. 87% усіх досліджуваних респондентів двох груп відповіли, що цілком можливо використовувати соціальну мережу як для особистісного зростання, так і для розширення світогляду і пізнання навколишнього світу через новини від інших. Несподіваний для нас кореляційний зв'язок був виявлений між особливостями інформації, яку зазвичай переглядають користувачі соціальної мережі й особистісним зростанням. Респонденти з високими показниками за шкалою особистісне зростання воліють переглядати новини своїх друзів, а респонденти з низькими показниками віддають перевагу читанню інформації щодо їх хобі ($r = -0,501$ $p = 0.004$).

Цілі в житті. Чим чіткіше поставлені особистістю цілі в житті, тим частіше вони віддають перевагу перегляду інформації щодо свого хобі і пізнавальних статей ($r = -0,379$ $p = 0.046$).

Самоприйняття. 53% респондентів із високим рівнем психологічного благополуччя відзначили, що в соціальній мережі часто прикрашають події власного життя з метою залучення до себе уваги. Саме тому не варто порівнювати себе з кимось іншим. У групі з низьким рівнем психологічного благополуччя такі відповіді траплялися тільки у 12% респондентів. 69% досліджуваних із низьким рівнем психологічного благополуччя відзначили, що після перегляду стрічки новин можуть відчувати дискомфорт від усвідомлення того, що власне життя не таке яскраве як в інших. Безумовно, подібного роду дискомфорт може негативно відбиватися на самоприйнятті. Також респонденти з високим рівнем самоприйняття проводять у соціальній мережі менше часу ($r = -0,521$ $p = 0.032$). Описані вище результати підтверджують наше припущення про те, що чим вищий рівень психологічного добробуту, тим менше потребує особистість віртуального спілкування і самовираження через соціальну мережу.

Дані розподілу досліджуваних на «високоактивних» і «низькоактивних», а також рівень вираженості детермінант психологічного благополуччя наведено в таблиці 3.

За допомогою порівняння середніх із використанням t-критерію Ст'юдента ми можемо зробити висновки, що «низькоактивні» користувачі соціальних мереж мають статистично значимо вищий рівень психологічного благополуччя та деяких його складових. Вони відзначаються більшою здатністю будувати близькі, довірливі стосунки з іншими людьми, більш співпереживають, поруч із цим відзначаються більшою незалежністю й автономністю під час регулювання власної поведінки, вищим рівнем позитивного самосприйняття й упевненості у власних зусиллях. Вищий рівень вираженості таких показників визначає і вищий рівень власне психологічного благополуччя.

Не було виявлено статистично значимих відмінностей у таких складових психологічного благополуччя: управління середовищем, особистісний розвиток, цілі в житті.

Це може свідчити, що і «високоактивні», і «низькоактивні» користувачі на однаковому рівні контролюють зовнішню діяльність і використовують можливості для задоволення власних потреб, а також досягнення поставлених цілей. Тут важливо наголосити, що 20% досліджуваних використовують соціальні мережі для роботи.

Таблиця 3

Показники рівня вираженості детермінант психологічного благополуччя у «високоактивних користувачів» і «низькоактивних користувачів» соціальними мережами

Детермінанти психологічного благополуччя	Високоактивні користувачі	Низькоактивні користувачі	Різниця	Рівень значимості
Позитивні стосунки	60	65	5	*
Автономія	52	62	10	*
Управління середовищем	57	56	1	
Особистісний розвиток	69	70	1	
Цілі в житті	60	61	1	
Самосприйняття	55	61	6	*
Психологічне благополуччя	354	376	22	*

Примітка: «*» – відображає статистичну значимість на рівні ,05.

Схильність до саморозвитку та направленість на досягнення мети також на однаковому рівні у двох досліджуваних груп.

Майже 35% указали, що використовують соціальні мережі для саморозвитку (пошук і читання статей із метою впровадження одержаної інформації в життя тощо).

Висновки. Отже, результати дослідження дозволили виявити різні патерни поведінки особистості в соціальній мережі, залежно від рівня психологічного благополуччя.

Люди з високим рівнем психологічного благополуччя використовують соціальні мережі для досягнення конкретної мети (здебільшого прийом і відправлення повідомлень), а також відвідують соціальну мережу в позитивному настрої або з інтересом до чогось конкретного, витрачаючи там менше часу.

Люди з низьким рівнем психологічного благополуччя частіше використовують соціальну мережу від нудьги, щоб відволіктися (замість того, щоб вирішувати конкретні життєві завдання). Частіше відвідують соціальну мережу в негативному настрої. Для них важливішою є соціальна підтримка у вигляді «лайків» і позитивних коментарів. У разі зниження інтересу до своєї персони з боку користувачів соціальних мереж або значимих друзів почувають себе самотніми. У відповідь намагаються привернути до себе увагу розміщуючи нові фотографії, пости, витрачаючи на це більше особистого часу.

Досліджувані, які працюють, і студенти, які поєднують роботу та навчання на дві години в день менше ($p=0.05$) проводять у соціальних мережах, що, безсумнівно, обумовлено більшою зайнятістю та зануреністю в трудову діяльність. Проте ця зайнятість не зменшує рівня психологічного благополуччя, а навіть навпаки.

На нашу думку, соціальні мережі не можна розглядати винятково як позитивне чи негативне явище. Їхню роль визначає сама людина. Надмірна захопленість ними заміщує реальність, і як показують результати дослідження, не підвищують рівня психологічного благополуччя особистості. Однак у разі використання соціальної мережі як додаткового інструменту досягнення конкретних життєвих цілей і завдань може сприяти підвищенню рівня психологічного благополуччя особистості.

Література:

1. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология [Текст] / Пер. с англ. М. Бабицовой. М.: Время, 2009. 192 с.

2. Григоренко Е. Ю. (2009) Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы. *Проблемы развития территории*. Вып. 2(48). С. 98–105.
3. Домнина М. А. (2012) Психическое здоровье как жизненный ресурс и жизненный потенциал человека. *Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал (Материалы Всероссийской научно-практической конференции)*. Красноярск. С. 60–69.
4. Козьмина, Л. Б. Динамика психологического благополучия студентов-психологов в период обучения в вузе [Текст]. *Теория и практика общественного развития*. Краснодар: Издательский дом «Хорс», 2013. № 11. Т.1. С. 111–118
5. Н.Н. Лепешинский (2007) Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф. *Психологический журнал*. № 3. С. 24–37.
6. Boniwell I. Positive Psychology in a Nutshell. London: Personal Wellbeing Centre, 2008.
7. Castells M. (2009) Communication power. Great Britain Oxford University Press, P. 54–135.
8. Csikszentmihalyi M. Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness. New York: Harper & Row, 2002.
9. Kafka G.J. (2002) The construct validity of Ryff's scales of psychological wellbeing (SPWB) and their relationship to measures of subjective well-being. *Social Indicator Research*. Vol. 57. P. 171–190.
10. McLellan R., Galton M., Steward S., Page C. The impact of creative initiatives on wellbeing: a literature review. Newcastle: CCE. 2012. 100 p.
11. Ryff C. D., Keyes C. M. (1995) The Structure of Psychological Well-Being. *Revisited Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 69, No. 4. P. 719–727.
12. Facebook Reports First Quarter 2016. Internet access: <https://investor.fb.com/investor-news/default.aspx>
13. Seligman M. The Optimistic Child. New York: Houghton Mifflin, 2007.

**СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ
ПСИХОДІАГНОСТИКИ**

Отримано: 14 березня 2018 р.

Прорецензовано: 20 березня 2018 р.

Прийнято до друку: 29 березня 2018 р.

e-mail: mari.companovych@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-84-89

Компанович М. С. Специфіка проведення психодіагностики в клініці (на прикладі дослідження емоційних переживань у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*: збірник наукових праць. Острогор: Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 84–89.

УДК: 159. 96.

Компанович Маріанна Станіславівна,

викладач кафедри психології та психотерапії Українського католицького університету

СПЕЦИФІКА ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОДІАГНОСТИКИ В КЛІНІЦІ (НА ПРИКЛАДІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ СЕРЦЕВО-СУДИННИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ)

У статті проаналізовано специфіку проведення психодіагностики в клініці на прикладі дослідження емоційних переживань у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями. Виявлено клінічно детерміновані особистісні особливості експериментальної групи досліджуваних. Також розглянуто похідні особистісні властивості підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями, що детермінують вибір психодіагностичного інструментарію. Основну увагу звернено на створення моделі емоційних переживань підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями, що входять у динаміку психодіагностичного процесу.

Ключові слова: клінічна психодіагностика, підлітки, психосоматичні серцево-судинні захворювання, емоційні переживання, синдром госпіталізму, проективні методики, інтроспекція, саморефлексія.

Компанович Марианна Станиславовна,

преподаватель кафедры психологии и психотерапии Украинского католического университета

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОДИАГНОСТИКИ В КЛИНИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ У ПОДРОСТКОВ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ)

Проанализирована специфика проведения психодиагностики в клинике на примере исследования эмоциональных переживаний у подростков с психосоматическими сердечно-сосудистыми заболеваниями. Выведено клинически детерминированные личностные особенности экспериментальной группы испытуемых. Также, рассмотрены производные личностные свойства подростков с психосоматическими сердечно-сосудистыми заболеваниями, детерминирующие выбор психодиагностического инструментария. Основное внимание обращено на создание модели эмоциональных переживаний подростков с психосоматическими сердечно-сосудистыми заболеваниями, включенных в динамику психодиагностического процесса.

Ключевые слова: клиническая психодиагностика, подростки, психосоматические сердечно-сосудистые заболевания, эмоциональные переживания, синдром госпитализма, проективные методики, интроспекция, саморефлексия.

Marianna Kompanovych,

teacher of the Department of Psychology and Psychotherapy Ukrainian Catholic University

SPECIFICITY OF CARRYING OUT OF PSYCHODIAGNOSTICS IN A CLINIC (ON AN EXAMPLE OF RESEARCH OF EMOTIONAL EXPERIENCES IN TEENAGERS WITH PSYCHOSOMATIC CARDIOVASCULAR DISEASES)

The specifics of conducting psychodiagnostics in the clinic are analyzed on the example of the study of emotional experiences in adolescents with psychosomatic cardiovascular diseases. Clinically deterministic personality features of the experimental group of the subjects were revealed. Also, the inherent personal characteristics of adolescents with psychosomatic cardiovascular diseases that determine the choice of psychodiagnostic tools are considered. The main attention is focused on creating a model of emotional experiences of adolescents with psychosomatic cardiovascular diseases included in the dynamics of the psychodiagnostic process.

Key words: clinical psychodiagnostics, adolescents, psychosomatic cardiovascular diseases, emotional experiences, hospitalization syndrome, projective techniques, introspection, self-reflection.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній літературі особливості клінічної психодіагностики досліджують такі автори: М. І. Мушкетич, С. Д. Максименко, В. А. Скребець, М. К. Акімова, а на психодіагностику окремих особистісних проявів кардіологічних пацієнтів натрапляємо в публікаціях І. С. Вітенко, Л. В. Щиглова, Л. Г. Перетятко, В. Н. Культенко, проте слід зазначити, що вичерпних досліджень, які б цілісно розкривали цю проблему, досі немає.

Мета дослідження – теоретично окреслити, практично проілюструвати особливості та проблемні аспекти в клінічній психодіагностиці на прикладі дослідження емоційних переживань у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями.

Постановка проблеми. В умовах стаціонару медичний психолог часто стикається зі складністю тестової психодіагностики пацієнтів. Оскільки з огляду на особливості внутрішньої картини хвороби, а також стресу госпіталізації у пацієнтів виникають опори в контакті з психологом через посередництво стандартизованого інструментарію. Це часто провокує в пацієнтів небажання та знеохоченість давати відповіді на запитання у бланках завдань, або відповідати формально, пропускаючи питання, які потребують глибшого включення. Додатковим ускладненням може бути специфіка діагнозу досліджуваних. З огляду на особливості серцево-судинних захворювань, що у своєму генезі мають значну психоемоційну складову, у психосоматичних кардіологічних пацієнтів емоційний тон легко змінюється з позитивного на негативний, вони є надчутливими до будь-яких інтервенційних процесів і, зокрема, до фрустрації, яку може породжувати діяльність через суб'єктивну незадоволеність її виконанням (швидкістю, точністю, неприємним регресом до витіснених спогадів тощо).

Не є винятком психодіагностика підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями. Процес психодіагностики ускладнюється як з огляду на вік досліджуваних через пришвидшену динаміку психофізичного розвитку, а також, зважаючи на психологічні складові захворювання, що є континуум таких психологічних властивостей, як емоційна лабільність, алекситимічність, депресивність, істероїдність, невротичність і занижена самооцінка. Ці властивості загострюються через стрес госпіталізації, що ускладнює, зводячи до мінімуму, а часто й унеможлиблює сам процес використання тестової діагностики. Наслідком таких ускладнень у психодіагностиці є неможливість успішного проведення психокорекційного впливу, у якому є об'єктивна потреба.

Виклад основного матеріалу. Психодіагностика містить у собі виявлення різних форм і проявів особистості, проте набуває релевантності в контексті певних взаємодій: інтраіндивідуальних зв'язків, що відтворюють взаємозв'язок психічних властивостей цілісної особистості; інтраіндивідуальних проявів, коли результати психодіагностики відображають відмінності між індивідами; суб'єктивно-об'єктивного ставлення, коли діагностичні результати набувають практичної цінності та відображають безпосереднє ставлення особистості до умов свого функціонування, соціальної позиції та запитів до навколишнього середовища [2; 3; 5].

Основними завданнями психодіагностики в клініці і, зокрема, із пацієнтами із психосоматичними захворюваннями є такі: вивчення ролі особистісних особливостей у походженні психосоматичного захворювання, а також діагностика наслідкових психічних змін особистості (зокрема, соматоформних станів); виявлення інтрапсихічних чинників у патогенезі хвороби і формування її клінічної картини; дослідження відповідних психологічних особливостей і зміни особистості в разі певного захворювання; пошук ефективних методів створення особистісно-орієнтованих психокорекцій та превенції; застосування методів психодіагностики з метою оцінки ефективності психокорекційних впливів [2; 4].

Оскільки формування особистості відбувається через рефлексію досвідів у стосунках із найближчим соціальним середовищем, сім'єю, у часі навчального процесу та у спілкуванні з однолітками. Якщо ж соціальне середовище, у якому розвивається особистість, не дає здорових узгоджених і глибинних за своїм наповненням установок, тоді в потребі духовного зростання й одержання суміжних досвідів особистість несвідомо провокує різні глибинні переживання. Оскільки переживання сильних емоцій стимулюють таке розуміння, що є метою особистісно-орієнтованого зростання. Тому саме конструктивний виховний процес, на думку І. Д. Бека [1], безпосередньо пов'язаний із формуванням емоційно стабільного й усвідомлюваного Я-образу особистості, що відбувається у процесі рефлексії власних психоемоційних переживань і станів.

У контексті психодіагностики підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями фіксуємо динаміку емоційних переживань за час перебування пацієнтів у клініці, опираємось як на стандартизовані, проєктивні методики, а також на спостереження й анамнестичне інтерв'ювання.

Ведення щоденника самоспостереження є одним із найоптимальніших варіантів роботи з підлітками, оскільки саморефлексія для цього віку є одним із найприродніших способів сприйняття своїх переживань та усвідомлення навколишнього простору та динаміки свого розвитку в ньому. Саме тому в нашому дослідженні підліткам було запропоновано впродовж часу госпіталізації, тричі на день (ранковий, побідній і вечірній час) здійснювати записи в щоденнику за такими графами: «емоції які підліток переживав упродовж дня», «причини виникнення емоційних переживань», «самопочуття упродовж дня», «фіксація сновидінь». Ведення щоденника самоспостереження виконує дві функції: психодіагностичну та психокорекційну (через інтроспекцію та саморефлексію).

У досліджуваних підлітків виявлено такі особистісні риси: відчуття незадоволеності потреби власної значущості, низька самооцінка, невпевненість у собі, недостатній самоконтроль і самодисципліна, незнання або неприйняття соціальних норм і цінностей, невміння практично мислити і приймати адекватні рі-

шення в різних ситуаціях, нездатність висловлювати свої почуття і реакції щодо себе та інших людей. Серед досліджуваних підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями ми виявили вищий рівень тривожності, занижену самооцінку, агресивність, фіксація на самозахисті та переважання негативних емоційних на відміну від їхніх здорових однолітків. Результати подано на рис. 1.

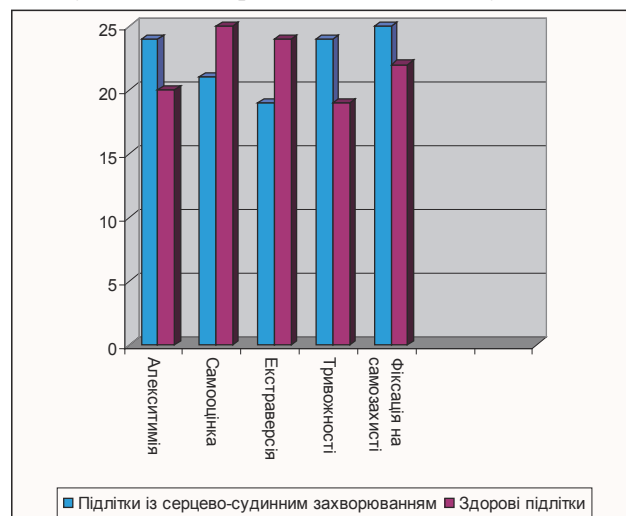


Рис. 1. Особистісні властивості підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями та підлітків, у яких немає захворювань за тестом фрустраційних реакцій Розенцвейга, методиками Айзенка ЕРІ, малюнок сім'ї за торонською алекситимчною шкалою

Підліткам із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями властива невротизація особистості, що характеризується: страхами, соматовегетативних (енурез, блювота) і рухових розладів (різке запаморочення та втрата координації, затерпання кінцівок і відчуття тремору в усьому тілі).

До факторів, що впливають на невротизацію підлітків, належать конфлікти (внутрішні або зовнішні), емоційне перенапруження, психотравмуючі переживання задовго до наростання симптоматики серцево-судинного захворювання або депревація внаслідок госпіталізації. Звичайно, форми відреагування залежать від особистісних рис нервової системи підлітка, тобто її лабільності [1].

Психологічні симптоми невротизації пов'язані із проявами емоційних переживань до них можна віднести: тривожність і плаксивість; надмірну вразливість; проблеми з самооцінкою; різкі перепади настрою; порушення комунікативної функції; нав'язливі страхи. Підліткам із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями властивий високий рівень схильності до депресій. Серед ознак: негативний емоційний фон, зміни мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальної пасивності поведінки, різко знижується самооцінка (цього майже не спостерігають у здоровій групі підлітків). Серед експериментальної групи можна простежити закономірну тенденцію уникнення сексуальної тематики, та погано сформовану статеву самоідентичність підлітків, у контрольній групі простежують зворотну ситуацію. Результати унаочнено на рис. 2.

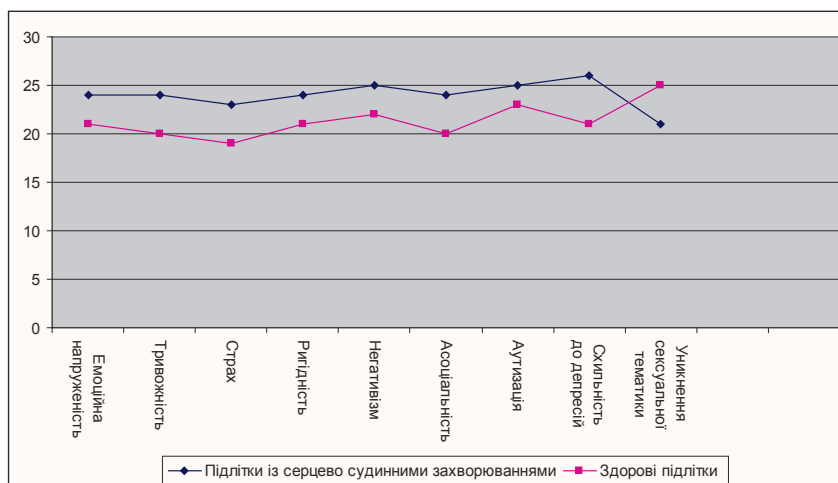


Рис. 2. Психологічні властивості підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями та підлітків, у яких немає захворювань за методикою «малюнок людини»

Часто в основі психосоматичних серцево-судинних захворювань у підлітків лежать депресивні порушення, що беруть участь у формуванні клінічної картини психопатологічного стану. Динаміка серцево-судинної функціональної патології характеризується поступовим наростанням і ускладненням симптоматики, що акцентується паралельно з фіксацією патологічних форм реагування центральної нервової системи у вигляді активних розладів і формуванням депресивного настрою, що визначають патогенез функціональних серцево-судинних розладів депресивні порушення, а також мають різні типологічні форми – астенічний, тривожний і астено-тривожний, із яких найбільш частим є тривожний [3; 4]. За результатами діагностики підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями, які перебували на лікуванні у стаціонарі, виявлено форми депресій і результати подано на рис. 3.



Рис. 3. Прояви депресій у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями

Слід зазначити також, що на сам процес психодіагностики суттєво впливають стосунки пацієнта-підлітка, його сім'ї з лікарями та медичним персоналом. У пацієнтів із психосоматичними захворюваннями, як правило, терапевтичні стосунки з лікарями та медичним персоналом вибудовується в дуже неоднозначній, часто проблемній динаміці. Саме це спостерігаємо в досліджуваних підлітків. У їхній ситуації додатковим обтяжувальним фактором є батьківські переживання та їх опрацювання через взаємодію з підлітком.

Оскільки специфіка вибудовування стосунків із лікарями перебуває в деструктивній динаміці з боку підлітків-пацієнтів, то можна простежити багато негативізму та знецінення, тому що лікар не діагностує явної фізіологічної патології серцево-судинної системи і, як правило, озвучує це безпосередньо пацієнту чи в його присутності. Батькам хворих підлітків також властиво йти на повідку в дітей і часто, створюючи коаліцію з підлітком, намагаються відчайдушно доказувати, що їхня дитина важко хвора, тому часто змінюють лікаря-кардіолога. Через що в соматичній терапії пацієнтів-підлітків спостерігають два вектори: за першим лікар не призначає медикаментозного лікування, а скеровує хворого підлітка до психоневрологічного стаціонару; за другим лікар усе ж призначає пацієнту-підлітку слабо дієві ліки, що входять до класифікації серцевих, водночас консультується із лікарем-психіатром, залучаючи в роботу з підлітком медичного психолога. Знову ж таки, коли лікарі «погоджуються» з батьками та пацієнтом і все ж призначають кардіотонічні засоби, у підлітків часто виникає зворотне відреагування, яке може переходити в явно наростаючу симптоматику іпохондричного неврозу. Підліток приймає думку, що він усе ж хворий серцево-судинним захворюванням.

Стресовий стан батьків під час госпіталізації підлітків часто перешкоджає їм адекватно надати дитині підтримку, коли вона перебуває на стаціонарному лікуванні. За нашим анамнестичним інтерв'юванням та анкетуванням батьків, вони перебувають у своїй динаміці, переживають про те, що підліток може зазнати фізичного дискомфорту, відчують почуття провини, через помилки допущені ними у вихованні. Нестача знань про те, що відбувається з підлітком, призводить до нагнітання ситуації та стану розпачу. Батьки намагаються прогнозувати період перебування підлітка в стаціонарі та те, як його відсутність вплине на шкільну успішність, хвилюються про те, що госпіталізація підлітка негативно позначиться на сиблінгових стосунках, про те як вибудовувати стосунки з підлітком після повернення зі стаціонару, з огляду на його фізичний психологічний стан і соціальну значущість.

Спільною рисою батьків госпіталізованих підлітків є те, що їм украй важко впоратися зі своїми переживаннями, їхню поведінку можна охарактеризувати за двома типами. До першого відносимо тих батьків, що через неспроможність сконтейнувати емоційні відреагування та страхи госпіталізованого підлітка, діляться з ним своїми переживаннями, висловлюють свою незарадність, не зважаючи на те, що підлітку важко у стресових умовах витримувати переживання батьків і розраджувати їх. До другого типу можна віднести поведінку батьків, які не природно маскують свої страхи під беземоційність, применшуючи сенс захворювання та факт госпіталізації підлітка. Ці спостереження свідчать про інверсію в контейнуванні емоційних переживань у взаємодії між підлітком і батьками.

Опираючись на вище наведені бачення, у контексті нашого дослідження розглядаємо емоційні переживання як чуттєво забарвлений динамічний процес, що віддзеркалює несвідоме відреагування особис-

тістю ситуацій і її складових, стосунків з іншими особами, а також є суб'єктивним співфункціонуванням з реально наявною дійсністю. Емоційні переживання творять динамічну єдність несвідомого та свідомого, що відображаються у поданій нижче моделі.

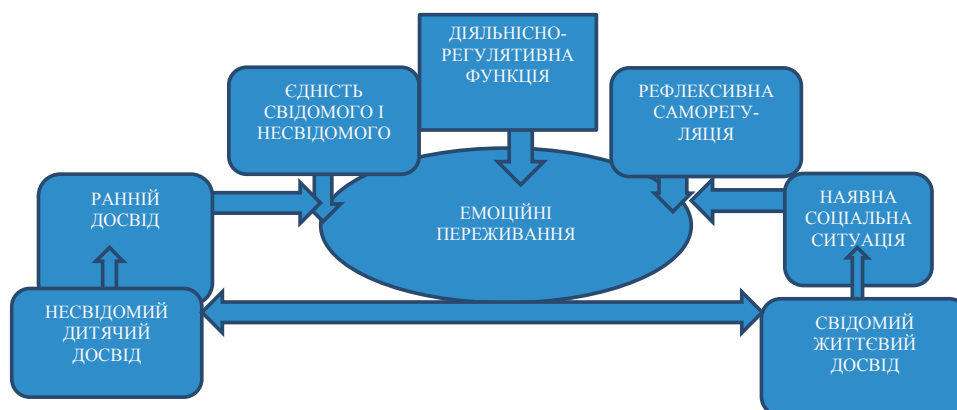


Рис. 4. Модель емоційних переживань підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями

У контексті роботи з підлітками із психосоматичними захворюваннями, медичний психолог стикається з таким явищем як синдром госпіталізму, оскільки він дуже гостро проявляється в підлітковому віці. Синдром госпіталізму є сукупністю психічних і соматичних порушень розвитку, що виникають унаслідок депривації, яка є відреагуванням на тривале, або ж систематичне перебування в лікувальних закладах. В основі є «випадання» із звичного для підлітка середовища функціонування: домашнього та шкільного просторів, що спричиняє порушення спонтанних міжособистісних контактів із близькими й однолітками, призводить до розчарування, втрати відчуття власної значимості, що загострює дефективні паттерни, як наслідок – зниження самооцінки та затяжні стани безпричинної фрустрація [4; 6].

За результатами наших досліджень наслідками синдрому госпіталізму в підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями є:

– переключення уваги з міжособистісних стосунків у сферу навчання, підлітки із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями внаслідок перебування у стаціонарі «випадають» із середовища однолітків, компенсуючи це хаотичним зануренням у навчання; – фрустрація внаслідок дезадаптації яка проявляється в досліджуваних підлітків у загостренні депресивних настроїв і невротизації через захворювання, що призводить до зниження самооцінки, вони важко долучаються до навчального процесу після повернення зі стаціонару. Компенсаторні прояви синдрому госпіталізму подано у схемі 1.

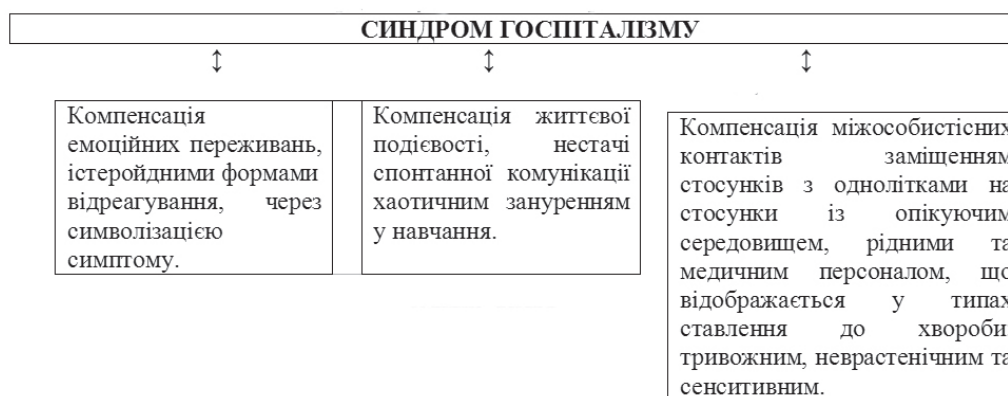


Схема 1. Компенсаторні прояви синдрому госпіталізму в підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями

За результатами опрацювання методики малюнок людини виявлено такі емоційні особливості підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями, порівняно з їхніми однолітками без прояву захворювання – високий рівень емоційної напруженості, що свідчить про постійну готовність до несприятливого розвитку подій, із супроводом постійного дискомфорту, тривоги та страху. Характеризується нестабільними та негативним емоційним забарвленням поведінки, хиткою мотивацією. Це призводить до зниження ефективності загальної діяльності аж до її дезорганізації. В експериментальній

групі підлітків виявлено високим рівнем тривожності, більшу схильність до ригідності та негативізму в контрольній спостерігається значно меншою мірою вираженості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, проводячи психодіагностику психосоматичних кардіологічних пацієнтів-підлітків клінічний психолог повинен будувати роботу орієнтуватись на безпосередню, індивідуальну взаємодію з досліджуваними, а також керуватись їхніми віковими особливостями, фізичним і психоемоційним станом. Із метою налагодження діагностичного контакту з підлітками-пацієнтами ми поєднуємо тестову психодіагностику з проєктивними методиками, арт-терапевтичними методами, використовуємо роботу з несвідомим контентом емоційних переживань через інтроспекцію та саморефлексію тих ситуацій, що провокують негативні емоції, опрацьовуємо сновидіннями із застосуванням техніки серійного психомалюнку за допомогою ведення досліджуваними щоденника самоспостереження. Надалі результати психодіагностичних досліджень будемо використовувати для проведення психокорекції.

Література:

1. Бех І. Д. Психологічні особливості розвитку моральних властивостей особистості / І. Д. Бех // Рад. шк. – 1987. – № 12. – С. 11–15.
2. Вітенко І. С. Зміни психіки при соматичних розладах актуальна проблема медичної психології / І. С. Вітенко // Медична освіта. – 1999. – №1 – С. 48–50.
3. Скребец В. А. Психологическая диагностика: учеб. пособие / В. А. Скребец. – К.: ДП «Изд. дом. «Персонал», 2013. – 152 с.
4. Туринина О. Л. Практикум з психології: навч. посіб. / О. Л. Туринина. – 2-ге вид., стереотип. – К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2012. – 328 с.
5. Щеглова Л. В. О функциональных заболеваниях сердца у лиц молодого возраста / Л. В. Щеглова // Сов. медицина. – 1989. – № 11. – С. 58–61.
6. Мушевич М. І. Клінічна психодіагностика: методичні рекомендації для студентів ф-ту психол. / М. І. Мушевич. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. – 170 с.

**СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ
КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ
ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ**

Отримано: 16 березня 2018 р.

Прорецензовано: 22 березня 2018 р.

Прийнято до друку: 23 березня 2018 р.

e-mail: mariia.shuhai@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2018-6-91-96

Вітрук В. Я., Шугай М. А. Розвиток психологічного благополуччя дітей з особливими потребами засобами арт-терапії. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острог: Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. С. 91–96.

УДК: 159. 922.7.

Вітрук Вікторія Ярославівна,

студентка факультету політико-інформаційного менеджменту спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія» групи МПС-21

Шугай Марія Анатоліївна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

У статті представлено результати апробації системи арт-терапевтичних вправ як засобу розвитку психологічного благополуччя дітей з особливими потребами. Основну увагу направлено на розгляд особливостей психологічного благополуччя в дітей з особливими потребами. Також досліджено самоконтроль, емоційний інтелект і рівень міжособистісних потреб у дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку.

Ключові слова: психологічне благополуччя, діти з особливими потребами, арт-терапія, самоконтроль, емоційний інтелект.

Вітрук Вікторія Ярославівна,

студентка факультета політико-інформаційного менеджменту спеціальності «Психологія» групи МПС-21

Шугай Марія Анатоліївна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

В статье представлены результаты апробации системы арт-терапевтических упражнений как средства развития психологического благополучия детей с особыми потребностями. Основное внимание направлено на рассмотрение особенностей психологического благополучия у детей с особыми потребностями. Также исследовано самоконтроль, эмоциональный интеллект и уровень межличностных потребностей у детей с особыми потребностями младшего школьного возраста.

Ключевые слова: психологическое благополучие, дети с особыми потребностями, арт-терапия, самоконтроль, эмоциональный интеллект.

Viktoria Vitruk,

student of the Faculty of Political and Information Management, specialty «Psychology», the group МПС-21

Maria Shugai,

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, National University of Ostroh Academy

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL WELFARE IN CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS BY ART-THERAPY

The article presents the results of approbation of the system of art-therapeutic exercises as a correction-developing means of psychological well-being in children with special needs. The main focus is on considering the psychological well-being of children with special needs. Self-control, emotional intelligence and level of interpersonal needs in children with special needs of elementary school age are also researched.

Key words: psychological well-being, children with special needs, art-therapy self-control, emotional intelligence.

Обґрунтування проблеми. Психологічне благополуччя відіграє важливу роль у становленні особистості. Активний інтелектуальний та емоційний розвиток, саморозвиток, формування особистісних якостей у процесі спілкування та діяльності сприяють його досягненню дітьми з особливими потребами.

У вивченні труднощів дітей з особливими потребами увагу традиційно було направлено на виявлення специфіки їх пізнавальних процесів, що пов'язано з необхідністю організації навчання. Їхнє психологічне благополуччя досліджено в роботах і публікаціях здебільшого про загальні аспекти під час

вивчення цього явища, тому наразі ця тема потребує подальших досліджень. У нашій роботі ми вказуємо на важливість розвитку емоційного інтелекту для психологічного благополуччя дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами.

Аналіз попередніх досліджень. Серед учених, які досліджували психологічне благополуччя та його вікові особливості виділимо О. С. Ширяєва, Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко, Н. Бредберн, О. А. Ідобаєва, А. В. Вороніна, А. Е. Созонтов, А. В. Прокопенко. У нашій роботі ми опираємося на дослідження структури психологічного благополуччя К. Ріфф, модель якої містить шість компонентів: позитивні стосунки з іншими, прийняття себе, автономію, компетентність, наявність цілей, особистісний ріст. Особливості емоційного розвитку дітей вивчали такі науковці: І. В. Опанасюк, Л. Н. Цапенко, О. М. Пилипенко, Н. Левус, Ю. Ю. Савченко, А. Д. Терещук, I. Ulutaş, E. Ömeroğlu, K. V. Petrides, Y. Sangareau, A. Furnham, N. Frederickson, S. Mavroveli, M. J. Sánchez-Ruiz, S. E. Rivers, M. A. Brackett, P. Salovey [8–13].

Мета дослідження полягає у визначенні можливостей розвитку психологічного благополуччя дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку засобами арт-терапії.

Психологічне благополуччя П. П. Фесенко розглядає як інтегральний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування (особистісного зростання, самоприйняття, управління середовищем, автономії, цілі в житті, позитивних стосунків з іншими людьми), а також ступеня реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям [7]. Проаналізувавши дослідження У. В. Ульяновської, П. П. Фесенко, Н. Н. Ширинської, ми визначили, що специфіка психологічного благополуччя в дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку характеризується соціальною адаптацією, комунікативною направленістю, успішним навчанням, рефлексією, позитивними стосунками з батьками, вчителями й однолітками [6]. Опираючись на те, що в соціальній ситуації розвитку молодшого школяра ключовим моментом є успішна адаптація до навчального процесу, відбувається виникнення такого новоутворення як орієнтація на групу однолітків. Саме тому, що відповідний рівень емоційного інтелекту сприятиме вказаному, ми розробили корекційно-розвиваючу програму для дітей з особливими потребами, в основі якої лежить розвиток емоційного інтелекту, рівня самоконтролю та міжособистісних потреб. Це буде відігравати важливу роль у становленні особистості дитини з особливими потребами загалом і у вирішенні актуального питання їх соціальної адаптації надалі.

Наше експериментальне дослідження психологічного благополуччя дітей з особливими потребами проводили послідовно за визначеними етапами.

1. Констатувальний етап. На цьому етапі було сформовано вибірку нашого дослідження. Її склали група респондентів із кількістю 40 дітей. Рівень їх психологічного благополуччя ми дослідили за допомогою опитувальника «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф. Також на цьому етапі проведено методику на визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла, опитувальник міжособистісних стосунків (ОМО), методику на визначення рівня самоконтролю «Оцінка самоконтролю у спілкуванні» М. Снайдера.

2. На формувальному етапі ми провели корекційно-розвиваючу програму, направлену на розвиток емоційного інтелекту, самоконтролю та міжособистісних потреб.

3. На контрольному етапі було повторно проведено діагностику за вказаними методиками. Після проведення корекційно-розвиваючої програми, використовуючи методи математичної статистики, зокрема описові статистики, Т-критерій Вілкоксона, було з'ясовано наявність статистично значимих змін.

Експериментальний план було складено для перевірки ефективності складеної корекційно-розвиваючої програми. У результаті підтвердилася гіпотеза, що, вплинувши на емоційний інтелект, самоконтроль, рівень міжособистісних потреб, можна покращити рівень психологічного благополуччя в дітей з особливими потребами.

У нашому дослідженні вибірку складали 40 дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку, які на констатувальному етапі експерименту отримали низькі показники рівня психологічного благополуччя, емоційного інтелекту, самоконтролю та міжособистісних потреб. Діти з особливими потребами – це діти із соціально вразливих груп, потреби яких виходять за межі загальноприйнятих норм. У нашому дослідженні взяли участь діти з педагогічною занедбаністю, поява якої спричинена асоціативним і конфліктним мікрокліматом сім'ї, дисгармонійними стосунками, браком довірливого спілкування. Педагогічна занедбаність у дітей виявилася в конфліктності з іншими, соціальної дезадаптації, зниженні пізнавальної активності, порушеннями емоційної сфери. Така категорія респондентів характеризується неадекватністю реакцій на впливи зовнішнього середовища, труднощами у взаємодії з іншими через емоційну нестійкість і схильність до короткочасних афектів. Психологічна робота з дітьми з особливими потребами є необхідною для забезпечення успішної соціалізації, уникнення труднощів із соціальною адаптацією та гармонійному становленні особистості загалом.

Етапи реалізації корекційно-розвиваючої програми:

Етап I:

- проведення діагностики психологічного благополуччя, емоційного інтелекту, рівня самоконтролю, рівня розвитку міжособистісних потреб у дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку;
- аналіз отриманих результатів;
- комплектування корекційної групи.

Етап II:

- проведення циклу корекційно-розвиваючих занять з дітьми з особливими потребами.

Етап III:

- проведення діагностики, що направлене на виявлення рівня психологічного благополуччя, рівня емоційного інтелекту, рівня самоконтролю, рівня розвитку міжособистісних потреб у дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку;
- підбиття підсумків та оцінка ефективності реалізації програми;
- ознайомлення з результатами реалізації корекційно-розвиваючої програми шкільного психолога;
- аналіз проведеної роботи.

Термін реалізації програми:

Програми містять 6 занять. Склад групи залежить від особливостей розвитку дітей. Тривалість занять складає від 40 до 60 хв.

Особливістю цієї програми є комплексний характер корекційно-розвивальної роботи: заняття побудовані таким чином, що відбувається стимуляція розвитку різних компонентів емоційного інтелекту, формування навиків самоконтролю та міжособистісного спілкування. Цінність програми полягає в тому, що побудова кожного заняття була психологічно обґрунтована: вправи та ігри дібрано, враховуючи особливості дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку.

Наявний комплекс занять у нашій корекційно-розвиваючій програмі містить використання ізотерапії, ігрової терапії, музичної та танцювальної терапії. Корекційні можливості арт-терапії зумовлені наданням дитині з особливими потребами умов для самовираження і саморозвитку, самоствердження та самопізнання. Зокрема, використання ізотерапії допомагає врахувати труднощі дітей з особливими потребами із комунікацією через недостатній рівень володіння мовними засобами спілкування, тому вираження емоцій через малюнок є безпечним і зручним для них. Використання ігрової терапії допомагає дитині з особливими потребами налагоджувати контакт із ровесниками, сприяє розвитку навичок спілкування та підтриманню дружних стосунків. Завдяки комфортному психологічному клімату у групі дитина поводить себе щиро, тому що відчуває доброзичливість з боку інших, виявляє готовність співпрацювати в колективі. Використання танцювальної та музичної терапії як способу комунікації, яка здійснюється на трьох рівнях: із самим собою, з іншими людьми, зі світом, сприяє формуванню безпечного простору, пошуку найефективніших засобів взаємодії, розвитку навичок самоконтролю та безпечному проживанні своїх емоцій у дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку.

Проведемо аналіз результатів дослідження психологічного благополуччя дітей з особливими потребами (наша вибірка діти з педагогічною занедбаністю) на констатувальному етапі експерименту, виміряних за допомогою шкали психологічного благополуччя К. Ріффа. Ми встановили, що досліджуваній групі дітей властивий низький рівень психологічного благополуччя ($M=264,97 \pm 11,57$). Згідно з методикою, респонденти з низьким рівнем психологічного благополуччя характеризуються зниженою кількістю довірливих стосунків з іншими, відчувають труднощі у прояві турботи про інших, залежні від думки й оцінки інших, під час прийняття рішень схильні покладатися на думку когось, володіють зниженим контролем за тим, що відбувається навколо, відчувають труднощі в усвідомленні перспектив власного розвитку, мають обмежену кількість цілей і актуальних намірів, схильні до занепокоєння щодо ряду особистісних якостей, прагнуть бути тими, ким не є.

Із метою оцінки здатності до самоконтролю дітей з особливими потребами було застосовано методику «Діагностика оцінки самоконтролю у спілкуванні» М. Снайдера. Аналіз даних методики оцінки самоконтролю у спілкуванні дітей з особливими потребами дозволив встановити низький комунікативний контроль ($M=2,55 \pm 0,50$). Діти стійкі в комунікативній ситуації, однак не вважають за потрібне змінюватися, залежно від ситуації. Також їм важко в щирому саморозкритті в спілкуванні. Дітям з особливими потребами важче долати бар'єр впливу звички покладатися на зовнішній контроль, допомогу педагога: легше сидіти і чекати допомоги, ніж думати, припускати і перевіряти.

Оцінку рівня емоційного інтелекту було проведено на основі методики «Опитувальник емоційного інтелекту» Н. Холла. Відповідно до шкали оцінки рівня емоційного інтелекту, ми встановили, що для досліджуваної вибірки властивий низький рівень емоційного інтелекту ($M=24,82 \pm 5,89$), що свідчить про те, що діти такої групи відчувають труднощі в усвідомленні і розумінні своїх емоцій, в управлінні власними емоціями, в умінні співпереживати поточному емоційному стану іншої людини, так само як

і готовності надати йому підтримку. Ці результати підтверджують попередні дослідження емоційного інтелекту в дітей з особливими потребами.

Рівень розвитку міжособистісних потреб дітей з особливими потребами було оцінено за методикою «Опитувальник міжособистісних стосунків» (ОМО). Представимо результати діагностики за вказаною методикою відповідно до трьох її параметрів: включення, контролю й афекту. Величина показника «включення» ($M=2,27 \pm 0,59$) свідчить про схильність дітей нашої вибірки до уникнення контактів, прагненню рідше перебувати серед людей. За шкалою «контроль» ($M = 2,35 \pm 0,57$) діти мають тенденцією до спілкування з малою кількістю людей, зниженою активністю в пошуку нових контактів. За шкалою «афект» ($M= 2,10 \pm 0,67$) досліджувані виявляють велику обережність і вибірковість у встановленні близьких стосунків. Ми погоджуємось із дослідженнями О. В. Заширинської, яка вказує, що в дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку складний процес міжособистісної взаємодії через недостатній рівень володіння мовними і немовними засобами спілкування з іншими, труднощі із розрізненнями емоцій інших, що порушує їх соціальну адаптацію [1]. У. В. Ульяновська зазначає, що діти із особливими потребами охоче співпрацюють із дорослими в грі, проте під час пізнавальної й особистісної розмови ці діти відчувають себе некомфортно, можуть припинити бесіду [6].

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту дозволяють зробити висновок про те, що психологічне благополуччя, самоконтроль у спілкуванні, емоційний інтелект і міжособистісні потреби дітей знаходяться на низькому рівні розвитку, що визначає необхідність проведення з ними корекційно-розвивальної роботи.

Е. І. Холостова вказує, що саме арт-терапія, її засоби і техніки допомагають створити атмосферу для активної взаємодії з іншими, дитина зможе вивільнити свої емоції та переживання, навчитися керувати ними, розвинути самостійність, активність, віру в себе [5]. На думку А. І. Копитина, для дітей молодшого шкільного віку характерна одна особливість: образи художньої творчості відображають усі страхи, психічні травми, спогади дитинства і під час їхнього словесного опису можуть виникати труднощі [4]. Тому невербальні засоби часто стають основними для вираження і прояснення сильних переживань. Діти «пересуваються» від дослідження своїх внутрішніх переживань і відчуттів до розгляду себе у просторі, у часі і у стосунках з іншими [2]. Отже, арт-терапія представляє можливість для розвитку психологічного благополуччя.

Проведемо аналіз психологічного благополуччя дітей з особливими потребами на контрольному етапі експерименту, після проведення з ними корекційно-розвиваючої роботи засобом арт-терапії.

На контрольному етапі експерименту дітям з особливими потребами властивий середній рівень (нижня межа) психологічного благополуччя ($M = 350,20 \pm 11,45$). Згідно з цим рівнем, ми можемо охарактеризувати респондентів як таких, які можуть установлювати задовільні, довірливі стосунки з іншими, залежно від ситуації співпереживати, виявляти елементи самостійності в регулюванні своєї поведінки, оцінки себе на основі особистісних критеріїв, частково зазнавати труднощів в організації повсякденної діяльності, що прагнуть до самопізнання і саморозвитку, реалізації свого потенціалу, осмислюють минуле і теперішнє життя і на цій основі ставлять мету на майбутнє.

Аналіз даних дослідження самоконтролю у спілкуванні дітей з особливими потребами на контрольному етапі експерименту дозволив встановити середній комунікативний контроль ($M = 4,72 \pm 0,71$), що свідчить про їхню щирість, але стриманість у своїх емоційних проявах, про здатність зважати на інших.

Емоційний інтелект дітей на контрольному експерименті представлений середнім рівнем ($M=49,97 \pm 5,18$). Вони виявляють обізнаність про свій внутрішній стан, частково здатні до довільного управління своїми емоціями, співпереживання емоційним станам інших людей, а також готовністю надавати їм підтримку.

Міжособистісні потреби дітей з особливими потребами на контрольному етапі експерименту представлено за шкалами «включення», «контроль» й «афект». Середні бали за трьома групами міжособистісних потреб свідчать про наявність різноспрямованої тенденції у встановленні дітьми міжособистісних контактів, водночас ця тенденція носить також нестійкий характер. За шкалою «включення» ($M = 3,25 \pm 0,70$) вони показали тенденцію до прагнення належати різним групам, приймати інших людей, бути серед них і, одночасно, іноді вони можуть проявляти схильність до уникнення контактів. За шкалою «контроль» ($M=3,50 \pm 0,50$) діти виявляють тенденцію до контролю інших, до здатності приймати рішення за себе і інших. За шкалою «афект» ($M = 3,30 \pm 0,60$) діти з особливими потребами виявляють прагнення бути серед інших людей, виявляти до них дружні почуття і, одночасно, вибагливі у встановленні близьких чуттєвих стосунків.

Таким чином, ми встановили, що після проведення корекційної роботи відбулися кількісні і якісні зміни на рівнях психологічного благополуччя, емоційного інтелекту, самоконтролю і міжособистісних потреб у дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку.

Для оцінки достовірності зсуву значень психологічного благополуччя, емоційного інтелекту, самоконтролю у спілкуванні та міжособистісних потреб у групі дітей з особливими потребами до і після про-

ведення корекційно-розвиваючої програми був застосований непараметричний Т-критерій Вілкоксона. Отримані статистичні дані представлено в таблиці 1 і здійснено їх якісну інтерпретацію.

Дані таблиці дозволяють нам зробити ряд важливих висновків. У дослідженні психологічних ознак встановлено позитивні зрушення від етапу дослідження до проведення корекційної роботи з дітьми з особливими потребами до етапу дослідження після впливу на них.

Таблиця 1

Результати вивчення зсуву значень на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Психологічний параметр	Т-критерій Вілкоксона (n=40)		
	Статистика критерію	Значення Т-критерію	p-рівень
Психологічне благополуччя «до» – «після»	820,00	5,514	0,000
Самоконтроль «до» – «після»	820,00	5,930	0,000
Емоційний інтелект «до» – «після»	820,00	5,513	0,000
Включення «до» – «після»	515,50	4,965	0,000
Афект «до» – «після»	741,00	5,729	0,000
Контроль «до» – «після»	654,00	5,233	0,000

Рівень психологічного благополуччя дітей з особливими потребами на контрольному етапі експерименту зріс, порівняно з констатувальним етапом експерименту ($T = 5,513$, $p \leq 0,001$). Статистично достовірні відмінності в рівні вираженості психологічного благополуччя дітей з особливими потребами на констатувальному і контрольному етапах експерименту, можуть свідчити про ефективність реалізованої нами корекційно-розвиваючої програми.

Істотні зміни відбулися і у сфері самоконтролю у спілкуванні дітей з особливими потребами ($T = 5,930$, $p \leq 0,001$). Діти з особливими потребами на контрольному етапі, порівняно з констатувальним етапом, стали проявляти більше виражений комунікативний контроль, щирість у стосунках і прямотинність у спілкуванні.

Рівень розвитку емоційного інтелекту дітей з особливими потребами на контрольному експерименті виріс до середнього, порівняно з констатувальним етапом експерименту, на якому він був виражений низько ($T = 5,513$, $p \leq 0,001$). Після проведення корекційно-розвиваючої програми в дітей з особливими потребами підвищилися такі показники емоційного інтелекту: емоційна обізнаність, здатність керувати своїми емоціями, самомотивація в управлінні власними емоціями, здатність до співпереживання іншим, здатність до розпізнавання емоцій людей.

На контрольному етапі експерименту в таких дітей з особливими потребами виявлені статистично достовірні відмінності від даних констатуючого етапу експерименту в галузі міжособистісних потреб. Так, виражена поведінка за шкалами «включення» ($T=4,965$, $p \leq 0,001$), «контроль» ($T=5,233$, $p \leq 0,001$), «афект» ($T=5,729$, $p \leq 0,001$) істотно зросла після проведення корекційної роботи. Найбільший розвивальний ефект встановлено щодо поведінки за шкалою «афект». Зазначені зміни в міжособистісних потребах дітей свідчать про те, що для групи дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку більш значущим у міжособистісних стосунках стало прагнення бути з іншими, проявляти до них свої дружні почуття, проявляти контроль над близькими і мати можливості впливу на них, розширювати сфери соціальних контактів, прагнути до прийняття іншими людьми, прояв інтересу до них.

Висновки. Під час емпіричного вивчення особливостей психологічного благополуччя в дітей з особливими потребами, з'ясовано, що низький його рівень у дітей молодшого шкільного віку характеризується найперше проблемами у взаємодії з іншими, що виявляється в неадекватності проявів емоційних реакцій, імпульсивністю, замкнутістю у груповій роботі, залежністю від оцінки інших, обмеженістю та поверхневостю у спілкуванні. Також було проведено діагностику рівня емоційного інтелекту, самоконтролю та міжособистісних потреб у дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку, в результаті чого було виявлено низькі показники.

Для дослідження умов психологічного благополуччя в дітей з особливими потребами було розроблено й апробовано систему арт-терапевтичних вправ. Створена корекційно-розвиваюча програма базувалася на розвитку рівня емоційного інтелекту, самоконтролю, міжособистісних потреб для перевірки можливого впливу їх на рівень психологічного благополуччя досліджуваних.

Аналіз результатів вивчення рівня психологічного благополуччя в дітей з особливими потребами до та після проведення корекційно-розвиваючої роботи засобом арт-терапії дозволяє зробити такі висновки:

1) виявлено статистично значимі відмінності рівня психологічного благополуччя у дітей з особливими потребами до та після проведення корекційно-розвивальної роботи засобом арт-терапії;

2) виявлено статистично значимі відмінності рівня самоконтролю, емоційного інтелекту і міжособистісних потреб у дітей з особливими потребами до та після проведення корекційно-розвиваючої роботи засобом арт-терапії.

У результаті порівняльного аналізу результатів проведення діагностики респондентів до та після проведення корекційно-розвивальної роботи було виявлено позитивну динаміку розвитку психологічного благополуччя. Розвиваючи рівень емоційного інтелекту, самоконтролю, міжособистісних потреб за допомогою арт-терапевтичних вправ, ми отримали підвищення рівня психологічного благополуччя дітей молодшого шкільного віку, гіпотеза про сукупний вплив цих феноменів підтвердилась.

Література:

1. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы [Текст] / дис. канд. психол. наук: 19.00.04 / А. В. Воронина. – Томск.: [Б. В.], 2002. – 220 с.
2. Жуковская Л. В. Шкала психологического благополучия К. Рифф [Текст] / Л. В. Жуковская, Е. Г. Трошихина // Психологический журнал, 2011, том 32. – № 2. – С. 82–93.
3. Заширинская О. В. Внутрисемейные отношения у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Материалы юбилейной конференции «Ананьевские чтения-97» / О. В. Заширинская. СПб.: [Б. В.], 1997. – 37 с.
4. Копытин А. И. Основы Арт-терапии [Текст] / А. И. Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 256 с.
5. Саратова Л. М. Теоретический анализ проблемы изучения детей с особыми познавательными потребностями [Текст] / Л. М. Саратова // Молодой ученый. – 2011. – № 7. Т. 2. – С. 60–64.
6. Ульяновская У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульяновская, Нижний Новгород [Б. м.: б. в.], 1994. – 229 с.
7. Фесенко П. П. Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций [Текст] / П. П. Фесенко // Научные труды аспирантов и докторантов. 2005*9 (46) / Факультет научно – педагогических кадров Московского гуманитарного университета; ред. совет: Е. Д. Катульский и др.; сост., научн. ред. В. К. Криворученко. – М.: изд-во Московского гуманитарного университета, 2005. – Вып. 46. – 140 с.
8. Mavroveli S. Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour [Text]: British Journal of Educational Psychology / S. Mavroveli M. J. Sánchez-Ruiz [et. al.], 2011. – Vol. 81(1), P. 112–134.
9. Mavroveli S. Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood [Text]: British Journal of Educational Psychology / S. Mavroveli, K. Petrides, Y. Sangareau, A. Furnham [et. al.], 2009. – Vol: 79(2). – P. 259–272.
10. Petrides K. Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. Social Development [Text] / K. Petrides, Y. Sangareau, A. Furnham, N. Frederickson [et. al.], 2006. – Vol: 15(3). – P. 537–547.
11. Rivers S. Measuring emotional intelligence as a mental ability in adults and children. The Sage handbook of personality theory and assessment [Text] / S. Rivers, M. A. Brackett, P. Salovey [et. al.], 2008. – Vol. 2, 440–460.
12. Ulutaş İ. The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. Social Behavior and Personality [Text]: An international journal / I. Ulutaş, E. Ömeroğlu [et. al.], 2007. – Vol: 35(10). – P. 1365–1372.
13. Zeidner M. Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. Intelligence [Text] / M. Zeidner, I. Shani-Zinovich, G. Matthews, R. D. Roberts [et. al.], 2005. – Vol: 33(4). – P. 369–391.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Андрущенко Інна Григорівна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ НА САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	4
Грінцова Ольга Михайлівна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В ПІЗНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	9
Жданюк Людмила Олексіївна ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ЕМОЦІЙНИХ ПРОФІЛІВ, РІВНЯМИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ТА ГЕНДЕРНИМИ ОЗНАКАМИ	14
Лисенкова Ірина Петрівна ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У РОБОТІ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	21
Шатинська Олена Петрівна ДІАДНИЙ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИЙ КОПІНГ В УМОВАХ СІМЕЙНОГО СТРЕСУ	26

СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Лохвицька Любов Василівна ФЕНОМЕН МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ВИМІРАХ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИЧНА КАНВА ЗАСАДНИЧИХ ОСНОВ	32
Станібула Степан Олександрович, КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ ТИПОМ ПРИХИЛЬНОСТІ	39

СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Балашов Едуард Михайлович МЕТАКОГНІТИВНИЙ МОНІТОРИНГ І МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	44
Захаревич Наталія Василівна ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ	49
Захарчук Тетяна Миколаївна ПОГЛЯД ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ НА ПРОБЛЕМУ МЕТАКОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ	54
Ткачук Ольга Володимирівна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ІЛЮЗІЇ ЗНАННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	59

СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ МАС

Гандзілевська Галина Борисівна РЕАЛІЗАЦІЯ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ УКРАЇНСЬКИХ ЕМІГРАНТІВ У АКМЕПЕРІОДІ КРИЗЬ ПРИЗМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ	65
Романюк Людмила Василівна КОНЦЕПЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ РАНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ	71
Третякова Юлія Володимирівна ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДЕТЕРМІНАНТ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ З НИЗЬКОЮ ТА ВИСОКОЮ АКТИВНІСТЮ	77

СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Компанович Маріанна Станіславівна

СПЕЦИФІКА ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОДІАГНОСТИКИ В КЛІНІЦІ

(НА ПРИКЛАДІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У ПІДЛІТКІВ

ІЗ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ СЕРЦЕВО-СУДИННИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ)84

СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Вітрук Вікторія Ярославівна, Шугай Марія Анатоліївна

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ

З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ91

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»**

Збірник наукових праць

ВИПУСК 6

Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, квітень 2018. № 6. 100 с.

Scientific notes of Ostroh Academy National University, «Psychology» series: scientific journal. Ostroh : Publishing NaUOA, april 2018. № 6. 100 p.

Научные записки Национального университета «Острожская академия», серия «Психология» : научный журнал. Острог : Изд-во НаУОА, апрель 2018. № 6. 100 с.

Головний редактор *І. Д. Пасічник*

Відповідальний за випуск *О. В. Матласевич*

Адміністратор та упорядник *А. Ю. Гільман*

Технічний редактор *Р. В. Свинарчук*

Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*

Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*

Коректор *Ю. Г. Шабатіна*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 11,62. Наклад 100 пр. Зам. № 24–18.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Видавець СПД Свинарчук Р. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. (+38067) 771 28 70, e-mail: 35800@ukr.net.