

*До 100 – річчя Житомирського державного
університету імені Івана Франка*

***ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ
В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ
СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА***

Монографія

Житомир
Видавець О. О. Євенок
2020

УДК 159.923.2
О 72

*Рекомендовано до друку вченою радою
Житомирського державного університету ім. Івана Франка
(протокол № 8 від 29 вересня 2019 року)*

Рецензенти:

В. О. Моляко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

Р. В. Павелків, доктор психологічних наук, професор, перший проректор Рівненського державного гуманітарного університету;

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

О 72 Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія / Ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. – Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. – 308 с.

ISBN 978-966-995-055-0

У колективній монографії «Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства» розглянуто питання, які пов'язані з проблематикою розвитку особистості на тлі різних контекстів функціонування сучасного соціуму. Розкриваються етнічні та екологічні аспекти особистісного зростання, психолого-педагогічні чинники розвитку людини на різних вікових етапах її дорослішання, особливості професійного становлення у сучасних умовах. Висвітлюються нові проблеми узгодженості технологій та психіки в контексті сучасного науково-технічного розвитку.

Для науковців, психологів, педагогів, соціологів, екологів, докторантів, аспірантів, студентів, а також широкої читацької аудиторії.

The collective monography “Personal development in conditions of modern society transformation” is addressing questions connected to problems of personality development in different contexts of modern society. The ecological and ethical aspects of personal growth were described as well as the problem of personal and professional development in conditions of modern society. New problems of coherence of technologies and psyche are elucidated in the context of modern scientific and technological development.

This work will be of use for scientists, psychologists, educators, socialologists, ecologists, undergraduate and postgraduate students and for a wide audience of non-professional audience.

УДК 159.923.2

© Кол. авторів, 2020

© Кафедра психології розвитку та консультування
Житомирського державного університету імені
Івана Франка, оригінал-макет, 2020

ISBN 978-966-995-055-0

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ПЕРЕДМОВА (Л. П. Журавльова) | 5 |
| РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ | 7 |
| 1.1. Етнічна ідентичність та особистісне зростання (Л. П. Журавльова, О. Г. Шмиглюк) | 7 |
| 1.2. Екологічна свідомість як умова особистісного зростання підлітків (Т. В. Можаровська) | 34 |
| 1.3. Екологічне ставлення до Іншого як основа особистісного зростання в юнацькому віці (Т. В. Коломієць) | 47 |
| 1.4. Екологічне ставлення до себе як основа особистісного зростання (А. І. Литвинчук) | 65 |
| 1.5. Неформальна субкультура як чинник особистісного зростання молоді (Н. В. Мужанова) | 84 |
| РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ | 95 |
| 2.1. Психологія чесності: передумови й розвиток (Л. О. Котлова) | 95 |
| 2.2. Психологічні особливості розвитку навчальних здібностей у підлітковому віці (І. В. Кирильчук) | 117 |
| 2.3. Розвиток творчої особистості в процесі літературної діяльності (І. А. Гречуха) | 133 |
| 2.4. Внутрішній конфлікт особистісного зростання в юнацькому віці (Т. М. Шапран) | 149 |
| РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ | 166 |
| 3.1. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників, які виховуються у родині та соціальних закладах (Г. В. Пирог, Д. О. Коробко) | 166 |
| 3.2. Сучасний стан та напрями вдосконалення профорієнтаційної роботи практичних психологів закладів освіти (Г. В. Пирог, Н. М. Шикирава) | 187 |
| 3.3. Психологічні особливості та проблеми професійного становлення студентів-психологів (Г. В. Пирог) | 192 |
| 3.4. Психолого-типологічні особливості студентів як чинник мотивації навчання в магістратурі (О. А. Мірошниченко, О. П. Гуцуляк) | 201 |
| 3.5. Підприємливість як наукова категорія психології розвитку (Т. Ю. Кулаковський) | 215 |
| РОЗДІЛ 4. МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ | 233 |
| 4.1. Проблематика узгодженості технологій та психіки в контексті сучасного науково-технічного розвитку (Ф. А. Дончев) | 233 |
| 4.2. Когнітивно-поведінкові та фармакологічні методи вдосконалення психічного компоненту особистості (Ф. А. Дончев) | 258 |
| 4.3. Корекція міжпівкульної взаємодії як основа розвитку пізнавальних процесів молодших школярів (А. В. Шаюк) | 274 |
| ПІСЛЯМОВА (Л. П. Журавльова) | 288 |
| ЛІТЕРАТУРА | 289 |

CONTENT

| | |
|--|-----|
| PREFACE (<i>Zhuravlova L. P.</i>) | 5 |
| CHAPTER 1. SOCIO-PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF PERSONAL DEVELOPMENT | 7 |
| 1.1. Ethnic identity and personal growth (<i>Zhuravlova L. P., Shmigluk O.G.</i>) | 7 |
| 1.2. Ecological consciousness as a factor of teenagers' personal growth (<i>Mozharovska T.V.</i>) | 34 |
| 1.3. Ecological attitude toward Other as a basis of personal grows in adolescence (<i>Kolomiets T.V.</i>) | 47 |
| 1.4. Ecological self attitude as a foundation of personal grows (<i>Lytvynchuk A.I.</i>) | 655 |
| 1.5. Non-formal subculture as a factor of youth personal development (<i>Muzhanova N.V.</i>) | 84 |
| PART 2. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF PERSONAL DEVELOPMENT | 95 |
| 2.1. The psychology of truthfulness: prerequisites and development (<i>Kotlova L.O.</i>) | 95 |
| 2.2. Psychological features of learning abilities development in adolescence (<i>Kyrylchuk I.V.</i>) | 117 |
| 2.3. The development of the creative personality through literature activities (<i>Grechuha I.A.</i>) | 133 |
| 2.4. The internal conflict of personal growth during adolescent (<i>Shapran T.M.</i>) | 149 |
| PART 3. PROFESSIONAL FORMATION IN THE SYSTEM OF PERSONAL GROWTH | 166 |
| 3.1. Psychological features of professional self-determination of high school seniors which are nurtured in families and social facilities (<i>Pyroh H.V., Korobko D.O.</i>) | 166 |
| 3.2. The current state and directions of improvement of career consulting activities of psychologists in educational institutions (<i>Pyroh H.V., Shukurava N.M.</i>) | 187 |
| 3.3. Psychological features and challenges of psychology students professional development (<i>Pyroh H.V.</i>) | 192 |
| 3.4. Psychological typological students' characteristics as a motivational cause of master studying (<i>Miroshnuchenko O.A., Guculyak O.P.</i>) | 201 |
| 3.5. An enterprising as a scientific category of developmental psychology (<i>Kulakovsky T.U.</i>) | 215 |
| PART 4. MULTIDISCIPLINAR TECHNOLOGIES OF PERSONALITY IMPROVEMENT AND SELF-IMPROVEMENT | 233 |
| 4.1. The problem of coherence of technology and psychics in the context of scientific and technical development (<i>Donchev F.A.</i>) | 233 |
| 4.2. Cognitive-behavioral and pharmacological methods of improvement of psychics component of personality (<i>Donchev F.A.</i>) | 258 |
| 4.3. The correction of hemispheres interaction as a basis of cognitive process development of primary school students (<i>Shayuk A.V.</i>) | 274 |
| AFTERWORD (<i>Zhuravlova L. P.</i>) | 288 |
| REFERENCES | 289 |

ПЕРЕДМОВА

Книга, яку тримає читач в руках, є результатом багаторічної праці колективу дослідників, для яких особистісне зростання виступає не лише предметом дослідження, а й має сакральний особистий смисл. Динамічні, непередбачувані, часто-густо трагічно-героїчні трансформації українського суспільства на екзистенційному рівні переживалися кожним із членів авторського колективу та спонукали до досліджень психології цього мінливого світу, його впливу на різноманітні аспекти людського буття. Лейтмотивом усіх поданих наукових розвідок є прагнення виокремити позитивну сутність людської природи та показати, у який спосіб вона детермінує конструктивний творчий потенціал особистості, її зростання всупереч (чи завдяки) економічній нестабільності, політичним кризам, революціям, гібридним війнам, терористичним акціям тощо.

На перший погляд тематичне наповнення розділів монографії дещо еклектичне. Та саме цей момент підтверджує різноманітність проявів особистісного зростання, його багатогранність, складність, неоднозначність та суперечливість. Це одна з найбільш значущих, дискусійних, з нескінченними варіаціями розв'язків не лише психологічних, а й міждисциплінарних проблематик. Особистісна зрілість (Г. Олпорт, А. Реан), прагнення до досконалості (А. Адлер), Его-ідентичність (Е. Еріксон), самореалізація та самоактуалізація особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, К. Хорні, Е. Фром), суб'єкт життєдіяльності (А. Ананьєв, О. Брушлинський, С. Рубінштейн), суб'єкт (автор) життєтворчості (Л. Сохань, Л. Воробйова, В. Татенко, М. Ямницький), побудова життєвого світу (Ф. Василюк, Т. Титаренко), особистісне самоздійснення (О. Штепа), особистісний потенціал (Д. Леонт'єв), вчинок самопізнання (Т. Титаренко), здійснення особистості (С. Максименко), вчинкова цілісність людини (В. Роменець), духовний розвиток (саморозвиток) особистості (О. Колісник, В. Москалець, Е. Помиткін, М. Савчин) – далеко не повний перелік феноменів, що торкаються проблеми особистісного зростання.

Коло тем, презентованих авторами, розкривають основні сфери, в яких відбуваються кардинальні трансформації світу на зламі тисячоліть: соціально-психологічні та психолого-педагогічні виміри особистісного зростання, особливості професійних самовизначення та становлення у системі особистісного зростання, міждисциплінарні технології вдосконалення та самовдосконалення особистості. У

монографії розкриваються екологічні, етнічні та субкультурні аспекти особистісного зростання, психологічні особливості розвитку здібностей, творчості та чесної поведінки на різних онтогенетичних етапах становлення особистості, професійне самовизначення в системі особистісного зростання. Висвітлюються нові проблеми узгодженості технологій та психіки в контексті сучасного науково-технічного розвитку, зокрема, аналізуються проблеми особистісного зростання в рамках філософії та психології трансгуманізму.

Висловлюю щире подяку всьому авторському колективу за когнітивну та емоційну залученість до наукового пошуку, взаємопідтримку, емпатійність та креативність. Слова вдячності адресую і рецензентам монографії за увагу, підтримку та гарні слова.

РОЗДІЛ 1 СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

1.1. Етнічна ідентичність та особистісне зростання

Науковий інтерес до вивчення ідентичності стає все більш помітним та є закономірним, як реакція науковців на культурно-політичні події, що відбуваються в Україні й в багатьох країнах світу. Соціальні, політичні, культурні, демографічні зміни безпосередньо та опосередковано впливають на процес становлення, розвитку та трансформації особистості, на розуміння людиною себе та інших, усвідомлення своєї позиції у соціумі.

Формування самосвідомості, самовизначення, ідентичності є важливою передумовою становлення гармонійної та здорової особистості і як наслідок здорового суспільства. Наразі реалії українського суспільства (економічна та соціальна нестабільність, затяжні військові дії) такі, що сприяють виїзду українців за кордон. Поза межами України проживає близько 20 млн. українців. Значна кількість людей мігрують до Польщі, як до братньої країни з подібним менталітетом, а також маючи там родинні зв'язки. Мешканці Польщі шукають кращого життя в Німеччині та інших країнах Європи і світу. А до Польщі мігрують не лише українці, а й велика кількість біженців з країн Близького Сходу, які мають абсолютно інші культуру, звичаї, традиції. Розширення полікультурного простору зумовлює трансформації в різних видах ідентичності особистості. Спільність історичних коренів, схожість ментальності, подібність міграційних ситуацій актуалізують доцільність досліджень особливостей ідентичностей сучасних українців та поляків.

Проблема ідентичності у науковій літературі. Проблема ідентичності (від англ. identity – тотожність) є широко дослідженою у психології. Інтерес до даного феномену з'явився досить давно, ще з початком розвитку та формування психологічної науки.

Категорія ідентичності розробляється в психології і виступає предметом аналізу різних теоретичних напрямків: психоаналітичного (У. Джеймс, З. Фройд, Е. Еріксон, Дж. Марсія, А. Ватерман); біхевіористичного (М. Шериф, Д. Кемпбелл), когнітивного (Г. Теджфел, Дж. Тернер, Р. Брейкуелл), символічного інтеракціонізму (Дж. Мід, Е. Гофман, Г. Фогельсон).

Проте, до цього часу не існує єдиного підходу до визначення даного

феномену. Науковці розуміють ідентичність як складне, багаторівневе особистісне утворення; внутрішню неперервність та тотожність особистості; здатність людини зв'язано, цілісно сприймати свою поведінку та життя; відчуття самототожності, власної істинності, повноцінності, причетності до світу та до інших людей; відчуття набуття адекватності та стабільного бачення себе, володіння особистістю власним «Я», незалежно від зміни оточуючої ситуації; здатність особистості до повноцінного вирішення завдань, які постають перед нею на кожному етапі розвитку; цілісність особистості як її інтегративна властивість; міра відповідності людини групі, статі, етносу, роду та іншим категоріям; самість, істинність індивіда.

Так, феноменологічні та структурні особливості ідентичності розглядалися З. Фройдом, Дж. Мідом І. Гоффманом, Х. Тейфелом, Дж. Тернером, М. Хогом, В. С. Агеевим, В. А. Ядовим, Ю. Хабермасом, Б. Войчишке та М. Яримович. Вікові особливості та онтогенетичний розвиток ідентичності вивчали Дж. Марсія й Е. Еріксон; як ціннісно-смісловий компонент ідентичність розглядається у працях А. Ватермана.

Перше детальне розкриття поняття ідентичності належить Е. Еріксону (Еріксон, 2006). В книгах «Ідентичність: юність і криза», «Дитинство і суспільство» він описує ідентичність як складне, багаторівневе особистісне утворення; внутрішню неперервність та тотожність особистості. При цьому її рівні (індивідний, особистісний, соціальний) описуються відповідно до рівней аналізу біопсихосоціальної природи людини. На *індивідному* рівні ідентичність розуміється як усвідомлення людиною власної певної незмінної даності, своєї фізичної зовнішності, темпераменту, задатків тощо – тобто як протяжність у часі. На *особистісному* ідентичність розглядається як відчуття людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, що задає певну тотожність самому собі, на *соціальному* – є певним особистісним конструктом, за допомогою якого ми відрізняємо схожих та несхожих на себе людей, який відображає внутрішнє прийняття людиною соціальних ідеалів та норм.

Дж. Мід розглядав ідентичність, як здатність людини зв'язано, цілісно сприймати свою поведінку та життя. Він виокремлював *усвідомлену* та *неусвідомлену* ідентичність. *Усвідомлена* ідентичність – це здатність людини за допомогою мови, набутої в соціальній взаємодії, розмірковувати про себе, усвідомлювати свою ідентичність, а *неусвідомлена* – несвідоме прийняття певних норм, очікувань тієї

соціальної групи, до якої належить людина (Антонова, 1996).

Продовжив ідеї Дж. Міда І. Гоффман, який запропонував виділяти три види ідентичності: *соціальну* ідентичність (наділення особистості іншими людьми соціальними атрибутами групи, до якої вона належить); *особистісну* ідентичність (включає в себе індивідуальні ознаки людини, наприклад, усі унікальні ознаки, унікальні комбінації фактів та дат історії людини); *Я-ідентичність* (передбачає суб'єктивне відчуття індивідом свого життя, своєї неперервності та унікальності) (Правдивець, 2010). Цікавими є дослідження Ю. Хабермаса, який стверджує, що Я-ідентичність реалізується на перетині особистісної та соціальної ідентичності. Особистісна ідентичність забезпечує єдність історії життя індивіда, а соціальна – можливість виконувати вимоги соціальних систем. Науковець звертає увагу на те, що встановлення та підтримка балансу між особистісною та соціальною ідентичністю здійснюється за допомогою технік взаємодії, серед яких важливе значення належить мові. Саме у взаємодії індивід прояснює власну ідентичність, намагаючись відповідати нормативним очікуванням партнера. У той же час він прагне виразу власної неповторності (Гнатенко, 1999).

На думку А. Ватермана ідентичність пов'язана з наявністю в індивіда чіткого самовизначення: вибір цілей, цінностей та переконань, що є елементами ідентичності. Науковець виокремлює найбільш значущі для формування ідентичності сфери: вибір професії та професійного шляху, прийняття та переоцінка релігійних та моральних переконань, прийняття низки соціальних ролей. Крім того, він підкреслює наявність двох сторін ідентичності: процесуальної – з набором засобів для відбору цінностей, цілей, переконань, а також змістовної – ціннісні спрямування як елемент ідентичності.

Також варта уваги *теорія соціальної ідентичності* англійського з польськими коренями психолога А. Тешфела, де розглядаються особливості співвідношення особистісної та соціальної ідентичності у структурі Я-концепції особистості. Згідно з теорією в індивіда залежно від ситуації актуалізується *особистісна* чи *соціальна* ідентичність (Тищенко, 2013). При використанні міжгрупових форм поведінки актуалізується соціальна ідентичність, при міжособистісному спілкуванні – особистісна. А. Тешфел вважає, що кожен індивід має фундаментальну потребу належати до високостатусної, сильної, і позитивно оцінюваної етнічної групи. Індивіди здійснюють соціальну категоризацію, групуєчи людей важливим для них способом і порівнюючи свої групи з іншими за відповідними (з їхньої точки зору)

критеріями. Одним з наслідків процесу категоризації є розвиток соціальних ідентичностей, які включають усвідомлення індивідом своєї приналежності до групи разом з ціннісним і емоційним значенням, що приписується цій приналежності. Індивіди формують позитивну соціальну ідентичність, коли сприймають свою етнічну групу як більш «виграшну» в порівнянні з іншими відповідно до значущих для них критеріїв, і негативну – коли їх група «програє» за цими критеріями. Коли соціальна ідентичність представників якої-небудь групи негативна, вони роблять індивідуальні або групові дії зі зміни ситуації міжгрупової взаємодії на свою користь, щоб набутися позитивної соціальної ідентичності. Але індивіди можуть спробувати змінити свою групову приналежність та ідентифікуватися з групою, що має більш високий статус. Це наразі і відбувається з багатьма українцями та поляками. Наслідком когнітивних процесів (соціальних категоризації, ідентифікації, порівняння), що лежать в основі соціальної ідентичності є феномени *внутрігрупового фаворитизму та міжгрупової дискримінації*. Внутрігруповий фаворитизм (лат. favor – прихильність) – тенденція сприяти членам своєї групи на противагу Іншій. Міжгрупова дискримінація (лат. – розділення, розрізнення) – відмінності в оцінці своєї і чужої групи на користь своєї. Неминучість внутрігрупового фаворитизму і міжгрупової дискримінації зумовлена потребою особистості в позитивній соціальній ідентичності, необхідній для підтримання позитивного образу "Я".

А. Тешфел і його колеги вважали, що лише усвідомлення приналежності до групи, тобто соціальна ідентичність і пов'язані з нею когнітивні і перцептивні процеси, можуть виявитися достатньою підставою для виникнення міжгрупового конфлікту. Вчені на противагу *теорії реального конфлікту* М. Шерифа ставили за мету показати, що несумісні групові цілі не є обов'язковою умовою для виникнення групової конкуренції і ворожості. Критика теорії реального конфлікту полягала в тому, що Шериф обмежувався лише аналізом безпосередньо спостережуваної взаємодії при поясненні причин конфлікту, не приділяючи уваги суто психологічними характеристиками – когнітивним і емоційним процесам, що регулюють різні аспекти цієї взаємодії.

Отже, *ідентичність* виступає як наслідок відокремлення особистістю самої себе із оточуючого середовища та проявляється як відчуття цілісності, самототожності. *Особистісна ідентичність* – це усвідомлення своєї неповторності / унікальності, відмінності від інших людей. Це свого роду набір ознак, які людина використовує, описуючи

себе. *Соціальна ідентичність* – це оцінка значущості свого існування з точки зору суспільства, усвідомлення себе елементом соціального світу.

Інтерес до проблеми співвідношення соціальної та особистісної ідентичності в даний час значно підвищився. Це пов'язано з тим, що в багатьох країнах в силу соціальних змін необхідність самовираження, самостійності, вибору свого незалежного шляху стає все більш актуальною. Поширеною точкою зору є розгляд цих видів ідентичності як полюсів однієї дихотомічної осі. Рух ідентифікаційних процесів здійснюється від одного полюса до іншого. У тих випадках, коли хочуть акцентуватися на проблемі самовираження, вибору, переходять на полюс особистісної ідентичності, коли вивчається місце людини серед інших, цінність і емоційна значущість групового членства – полюс змінюється на протилежний. Процес конструювання особистісної та соціальної ідентичності здійснюється практично впродовж всього життя людини.

Провідне місце у структурі соціальної ідентичності займає *етнічна ідентичність*, яка є потужним фактором регуляції міжетнічної взаємодії. Особливо сильно зростає її роль в періоди кардинальних трансформацій суспільства, змушуючи великий пласт людей до пошуку більш стабільної сфери ідентифікації.

Етнічна ідентичність є результатом когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником етносу (етнічної спільності), певною мірою ототожнення себе з ним і відокремлення від інших етносів. Дослідження психології етнічних груп започаткував В. Вундт, який інтерпретував поняття "народ" як етнічну спільноту.

Етнос – стійка сукупність людей, що історично склалася на певній території, має загальні, відносно стабільні особливості мови, культури і психіки, а також усвідомлює свою єдність і відмінність від інших подібних утворень.

У структурі етнічної ідентичності зазвичай виділяють два основних компоненти – *когнітивний і афективний*. Когнітивний компонент етнічної ідентичності включає в себе знання, уявлення про особливості власної групи і усвідомлення себе як її члена на основі певних характеристик. Афективний компонент передбачає оцінку якостей власної групи, ставлення до членства в ній, значущість цього членства. Афективний компонент проявляється в етнічних атитюдах, етнічних стереотипах. Позитивні атитюди включають задоволеність членством в етнічній спільності, бажання належати їй, гордість за досягнення свого народу. Наявність негативних атитюдів до своєї етнічної спільності

включає заперечення власної етнічної ідентичності, почуття приниженості, перевагу інших груп як референтних.

В розсіяному (дисперсному) стані етнічна група може входити до чисельніших етнічних спільнот як їх структурне утворення. Такі її ознаки, як спільні культура, мова, психічний склад, до якого належить і самосвідомість, зумовлюють етнічну ідентифікацію людини.

З розвитком етнічної самосвідомості (ідентичності), усвідомленням власної належності до певної етнічної групи пов'язане виникнення етнічних стереотипів. *Етнічний стереотип* – це актуальний для представників окремої етнічної спільноти, стійкий, емоційно насичений, ціннісно визначений, стандартизований образ, уявлення про певний об'єкт. Таке своєрідне "Ми-відчуття" фіксує усвідомлення особливостей власної групи, відмінність її від інших груп. Образ стереотипу формується під впливом міжетнічних відносин, особливої соціальної установки на представника іншої групи. Певну роль відіграє в цьому і минулий досвід спілкування з іншою етнічною групою: якщо відносини були ворожими, то на кожного представника цієї групи поширюватиметься негативна установка. Викристалізований відповідно до установки образ діє як етнічний стереотип, який не обов'язково негативно репрезентує іншу етнічну групу, проте завжди засвідчує її суб'єктивне сприймання. Пізнання їх відкриває можливості врегулювання міжетнічних відносин.

Організація дослідження ідентичності українців. З метою вивчення вікових та статевих особливостей особистісної, соціальної та етнічної ідентичностей українців було проведено емпіричне дослідження. Відповідно до мети дослідження були поставлені такі завдання:

1. Модифікація та адаптація Демографічного опитувальника (B. Pietrulewicz, J. Tivendell) до української вибірки.
2. Дослідження особливостей особистісної, соціальної та етнічної ідентичностей представників української етнічної групи.
3. Вивчення ауто- та гетеростереотипів української етнічної групи.
4. Визначення рівня зацікавленості соціального оточення етнокультурними питаннями та міри їх референтності для представників української етнічної групи.

Дослідження проводилося впродовж 2015–2018 рр. Досліджувані – представники різних навчальних закладів України (Житомирський державний університет ім. І. Франка, Житомирський національний агроекологічний університет). Вибірку склали три вікові групи: підлітки (14–15 років), особи юнацького (16–20 років) та дорослого (21–

45 років) віку. Загальна кількість респондентів становила 203 особи (91 особа жіночої статі, 112 осіб чоловічої статі; серед них 35 підлітків, 143 особи юнацького та 25 осіб дорослого віку).

Для розв'язання поставлених завдань використовувався Демографічний опитувальник (B. Pietrulewicz, J. Tivendell), методи статистичної обробки даних (обчислення середніх показників, порівняння незалежних вибірок (t-критерій Ст'юдента), факторний аналіз. Автоматизована обробка даних здійснювалася за допомогою пакету програм STATISTICA 6.0.

Демографічний опитувальник (B. Pietrulewicz, J. Tivendell) був розроблений професором J. Tivendell з університету Монктон в Канаді. Методика складається з питань, що стосуються демографічних даних (вік, стать, регіональна приналежність) та трьох частин. Перша містить 18 запитань, що стосуються індивідуальної та соціальної ідентичності (базується на анкеті про ідентичність AIQ-III Cheek, Chan, Underwood (1994)). Друга частина опитувальника містить 26 біполярних прикметників, які описують власну або інші етнічні групи (етнічні стереотипи), а також подається коротка інформація про країну (Канада). Остання, третя частина опитувальника, спрямована на вивчення етнічних інтересів соціального середовища досліджуваних, а також виявлення впливу цього середовища на прийняття рішень респондентами.

Модифікований варіант дослідницького інструменту був використаний для дослідження в Польщі. Оригінальна версія анкети була модифікована та адаптована професором Університету Казимира Великого в Бидгощі Bogdanom Pietrulewiczem за згодою автора канадської версії. Він до другої частини методики додав 26 біполярних прикметників, що описують польське населення, та короткі відомості про цю країну й її мешканців (J. Leszcz, K. Magierek, B. Pietrulewicz, J. Tivendell, 2014).

В Україні опитувальник модифікований Л. Журавльовою й О. Шмиглюк за згодою авторів опитувальника (B. Pietrulewicz, J. Tivendell) та здійснено адаптацію до українських реалій. Українська версія доповнена інформацією ще про три країни: Україну, Росію, Румунію. В опитувальнику виділено наступні шкали: особистісна ідентичність; соціальна ідентичність; аутостереотипи (стереотипи щодо своєї етнічної групи); гетеростереотипи (стереотипи щодо інших етнічних груп); етнічні інтереси мікросоціуму досліджуваних; міра референтності цього мікросоціуму.

Особливості особистісної та соціальної ідентичності

українців. Дослідження статевої і вікової особливостей *особистісної та соціальної ідентичності* проводилось у 3 етапи. Під час роботи над першою частиною Демографічного опитувальника (В. Pietrulewicz, J. Tivendell) досліджуванням пропонувалося за дев'ятибальною шкалою оцінити міру значущості складових системи конструктів, що описують відповідні ідентичності.

Перший етап – дослідження особливостей ідентичності української етнічної групи. Виявлено, що показники *особистісної ідентичності* (6,41 бали) українців дещо вищі за показники *соціальної* (6,03). За результатами дослідження було створено ієрархічну систему конструктів соціальної та особистісної ідентичностей (табл. 1). Виявлено, що найбільше значення для досліджуваних українців має *самооцінка* (6,81): «Моя особиста оцінка себе є важливою частиною того, ким я є». Це може свідчити про розвиненість в українців, які зросли в незалежній країні, власної суб'єктності (усвідомлення себе господарем свого життя), внутрішнього локусу контролю. Також важливим для респондентів є *цілеспрямованість та рівень домагань* (6,79): «Мої цілі та амбіції на майбутнє – важлива частина того, ким я є». Отже, сучасні українці амбітні, спрямовані на побудову власного майбутнього, відчують відповідальність за нього та необхідність змін.

Наступні сходинки в ієрархії займають такі категорії як *вірність собі* (6,73), *цінності* та *морально-етичні переконання* (6,72): «Бути вірним собі (принципам, переконанням, ідеям тощо), незалежно від життєвих обставин, є дуже важливим для мене» та «Мої цінності і моральні переконання – важлива частина того, ким я є». Високі оцінки цих конструктів репрезентують цілісність та внутрішню стабільність особистості досліджуваних, слідування власним виробленим та перевіреним поведінковим стратегіям, які не залежать від зовнішніх впливів. Ці результати підтверджують теорію морального розвитку Лоуренса Кольберга (1962), за якою в старшому підлітковому віці особистість має володіти постконвенційною мораллю.

Для української вибірки важливими також є *когніції* (6,66) та *почуття, емоції* (6,63): «Мої думки та ідеї – важлива складова того, ким я є», «Мої почуття та емоції є важливою частиною того, ким я є», – що свідчить про гармонійне сприйняття себе на когнітивному та емоційному рівнях. Важливість та насиченість внутрішнього світу досліджуваних, що впливає на усвідомлення себе та формування *Я-образу* (6,59), підтверджуються високими оцінками, які респонденти надали твердженню «Мій образ самого себе і те, що я знаю про себе – важлива частина того, ким я є».

Таблиця 1

**Показники особистісної та соціальної ідентичності
української етнічної групи**

| № | Конструкти соціальної та особистісної ідентичностей | Показники ідентичності | | | | | |
|--------------------------|---|-------------------------------|-------------------|----------|----------------|-------------------|------------------|
| | | українці (загальні показники) | українці-чоловіки | українки | українці юнаки | українці підлітки | українці дорослі |
| Соціальна ідентичність | | | | | | | |
| 1. | Речі, які я маю | 5,82 | 5,78 | 5,89 | 6,1 | 4,9 | 5,8 |
| 2. | Моя популярність | 5,03 | 5,02 | 5,05 | 5,1 | 4,9 | 5 |
| 3. | Спосіб, в який люди реагують на те, що я кажу | 6,04 | 6,12 | 5,96 | 6 | 6,08 | 6 |
| 4. | Зовнішність (зріст, фігура) | 6,37 | 6,37 | 6,37 | 6,5 | 6,7 | 5,3 |
| 5. | Моя репутація і те, що люди думають про мене | 6,33 | 6,45 | 6,19 | 6,3 | 6,5 | 6,3 |
| 6. | Бути привабливим для інших | 5,78 | 5,67 | 5,91 | 5,8 | 6,8 | 5,6 |
| 7. | Спосіб, в який я виражаю свої переживання та страхи | 5,66 | 5,54 | 5,8 | 5,6 | 5,8 | 5,6 |
| 8. | Мої жести, звички та враження, яке я справляю на інших | 6,36 | 5,78 | 6,38 | 6,3 | 6,7 | 6 |
| 9. | Моя поведінка в соціумі, така ж як і мій спосіб реагування, коли зустрічаю когось | 6,52 | 5,02 | 6,75 | 6,4 | 7,1 | 6,2 |
| Особистісна ідентичність | | | | | | | |
| 10. | Мої цінності і моральні переконання | 6,72 | 6,68 | 6,77 | 6,7 | 6,7 | 6,8 |
| 11. | Мої мрії і фантазії | 6,09 | 5,97 | 6,25 | 6,1 | 6,2 | 6,1 |
| 12. | Мої цілі та амбіції на майбутнє | 6,79 | 6,87 | 6,69 | 6,7 | 6,8 | 6,9 |
| 13. | Мої почуття та емоції | 6,63 | 6,62 | 6,64 | 6,6 | 6,6 | 6,7 |
| 14. | Мої думки та ідеї | 6,66 | 6,75 | 6,54 | 6,6 | 6,6 | 6,8 |
| 15. | Відчуття власної неповторності унікальності | 6,03 | 5,91 | 6,18 | 6,1 | 5,9 | 5,9 |
| 16. | Бути вірним собі (принципам, переконанням, ідеям) | 6,73 | 6,79 | 6,66 | 6,6 | 7 | 6,8 |
| 17. | Мій образ самого себе і те, що я знаю про себе | 6,59 | 6,68 | 6,66 | 6,5 | 7,2 | 6,1 |
| 18. | Моя особиста оцінка себе | 6,81 | 5,97 | 6,87 | 6,9 | 6,7 | 6,6 |

Серед конструктів *соціальної ідентичності* найважливішими для українців є їх *поведінка в соціумі* – 6,52 б., *зовнішні ознаки* (зріст, фігура) – 6,37 б., *враження, яке людина справляє на інших* – 6,36 б. та *репутація* – 6,33 б.

З метою підтвердження та уточнення попередніх результатів було застосовано факторний аналіз (Principal components). У результаті факторного аналізу структурних компонентів особистісної та соціальної ідентичності українців методом головних компонент було виділено 3 фактори («Цілі та амбіції», «Популярність», «Неповторність, унікальність») які описують 59,9% дисперсії масиву даних.

Перший фактор – «Цілі та амбіції» – містить такі конструкти: «Цілі та амбіції» (0,79), «Цінності й моральні переконання» (0,71), «Самооцінка» (0,69), «Почуття та емоції» (0,69), «Образ себе» (0,66), «Вірність собі» (0,64). Даний фактор пояснює 44,6% дисперсії.

Основу *другого фактору* – «Популярність» – складають такі категорії, як «Популярність» (0,78) «Привабливість для інших» (0,75). Даний фактор пояснює 8,3% дисперсії.

Третій фактор – «Неповторність, унікальність» – містить такі конструкти: «Неповторність, унікальність» (0,78), «Вираження переживань та страхів» (0,73), «Враження інших» (0,71). Даний фактор пояснює 7% дисперсії.

Підтверджено, що в структурі ідентичності досліджуваних переважає *індивідуальна* (особистісна), в якій домінуючим компонентом є цілеспрямованість особистості, яка розвивається на основі її високого рівня домагань, цінностей, моральних переконань, поцінування власної суб'єктивності, зокрема своїх емоційних переживань та почуттів. Невід'ємною складовою *соціальної* ідентичності українців є популярність (другий фактор), яка, на думку респондентів, залежить від того, наскільки ти є привабливим для інших. Виділено ще один важливий для досліджуваних структурний компонент ідентичності, в якому репрезентується *єдність індивідуальної та соціальної* ідентичності – власна неповторність та унікальність, яка пов'язується зі способами прояву власних переживань та страхів, а також враженням, яке справляє особистість на оточуючих.

Другий етап дослідження передбачав порівняльний аналіз статевих відмінностей в українській етнічній групі (див. табл. 1). Виявлено, що показники *особистісної ідентичності* українців-чоловіків (6,47) та українок (6,58) дещо вищі за показники *соціальної* українців-чоловіків (5,75) та українок (6,03). Було створено ієрархічні системи конструктів ідентичностей українців-чоловіків та українок.

Для *українців-чоловіків* на першому місці знаходяться такі конструкти ідентичності як цілі та рівень домагань, потім – вірність собі, когніції, цінності та моральні переконання, Я-образ, почуття та емоції, а також наступні категорії *соціальної* ідентичності: репутація, зовнішність. Доведено переважання особистісної ідентичності в чоловічій вибірці. Констатовано важливість *цілей і рівня домагань* (6,87) та *вірність собі* (6,79). Найнижчі показники в ієрархічній структурі ідентичності отримала категорія *популярність*. Очевидно, що такі результати є відображенням економічних та культурних

особливостей України: становлення незалежності, політико-економічна криза обумовлюють цілеспрямованість, амбітність та автентичність чоловіків.

З метою підтвердження та уточнення попередніх результатів було застосовано факторний аналіз (Principal components) структурних компонентів особистісної та соціальної ідентичності *українців-чоловіків*. За його результатами було виділено 4 фактори («Поведінка», «Неповторність, унікальність», «Популярність», «Цілі та амбіції»), які описують 65,3% дисперсії масиву даних.

Перший фактор – «Поведінка» – містить такі конструкти: «Поведінка» (0,78), «Враження інших» (0,68), «Образ себе» (0,66), «Вірність собі» (0,6). Даний фактор пояснює 41% дисперсії.

Основу *другого фактору* – «Неповторність, унікальність» – складають такі категорії, як «Неповторність, унікальність» (0,81) і «Вираження переживань та страхів» (0,78). Даний фактор пояснює 9,3% дисперсії.

Третій фактор – «Популярність» – містить такі конструкти: «Популярність» (0,8), «Репутація» (0,65), «Привабливість для інших» (0,64). Даний фактор пояснює 8,9% дисперсії.

Четвертий фактор – «Цілі та амбіції» – містить такі конструкти: «Цілі та амбіції» (0,83), «Почуття та емоції» (0,71), «Думки та ідеї» (0,69), «Самооцінка» (0,65). Даний фактор пояснює 6,1% дисперсії.

Підтверджено, що в структурі ідентичності досліджуваних переважає *індивідуальна* (особистісна), в якій домінуючим компонентом є неповторність, унікальність (другий, четвертий фактори), яка проявляється шляхом вираження переживань, страхів та формується на основі високого рівня домагань, поцінування власної суб'єктивності, зокрема своїх когніцій, емоційних переживань та почуттів. Невід'ємною складовою *соціальної* ідентичності українців є популярність (третій фактор), яка, на думку респондентів, залежить від репутації та того, наскільки ти є привабливим для інших. Виділено ще один важливий для досліджуваних структурний компонент ідентичності, в якому репрезентується *єдність індивідуальної та соціальної* ідентичності, – поведінка, яка пов'язується з Я-образом, способами прояву вірності собі, а також враженням, яке справляє особистість на оточуючих.

Ієрархія системи конструктів ідентичності *українок* виглядає таким чином: самооцінка (6,87), потім ідуть такі конструкти ідентичності як: цінності та моральні переконання, поведінка, цілі та рівень домагань, вірність собі, Я-образ, почуття та емоції, когніції,

зовнішність, враження інших, мрії та фантазії. Доведено переважання особистісної ідентичності в українській жіночій вибірці. Констатовано важливість самооцінки як категорії ідентичності для українок. Найнижчі показники в ієрархічній структурі ідентичності для українок отримала категорія популярність.

У результаті факторного аналізу структурних компонентів особистісної та соціальної ідентичності українок методом головних компонент було виділено 3 фактори («Самооцінка», «Популярність», «Почуття та емоції») які описують 65,7% дисперсії масиву даних.

Перший фактор – «Самооцінка» – містить такі конструкти: «Самооцінка» (0,81), «Образ себе» (0,79), «Враження інших» (0,74), «Поведінка» (0,71), «Вірність собі» (0,69), «Цінності та моральні переконання» (0,64). Даний фактор пояснює 50,9% дисперсії.

Основу *другого фактору* – «Популярність» – складають такі категорії, як «Популярність» (0,81) «Вираження переживань та страхів» (0,78), «Реакція інших» (0,71), «Привабливість для інших» (0,64), «Неповторність, унікальність» (0,62). Даний фактор пояснює 8,4% дисперсії.

Третій фактор – «Почуття та емоції» – містить такі конструкти: «Почуття та емоції» (0,82), «Мрії та фантазії» (0,64). Даний фактор пояснює 6,4% дисперсії.

Виділено важливий для українок структурний компонент ідентичності, в якому репрезентується *єдність індивідуальної та соціальної ідентичності*, – самооцінка, яка пов'язується з Я-образом, який формується на основі вражень, які справляє особистість на оточуючих, патернів поведінки, яка відображає цінності та моральні переконання особистості.

В структурі *індивідуальної* (особистісної) ідентичності домінуючим компонентом є почуття та емоції, які тісно пов'язані з мріями та фантазіями особистості. Невід'ємною складовою *соціальної ідентичності* українок є популярність (другий фактор), яка, на думку респондентів, залежить від того, наскільки ти є неповторним, унікальним, вмієш виражати переживання та страхи, що формує реакцію інших та привабливість для них.

Відмінність між чоловічою та жіночою вибірками полягає у тому, що для жінок на відміну від чоловіків більш важливим є поведінка в соціумі, що може свідчити про більшу орієнтацію жінок, порівняно з чоловіками, на соціальне оточення.

Третій етап дослідження передбачав порівняльний аналіз вікових особливостей ідентичності українців (див. табл. 1). Виявлено,

що показники *особистісної ідентичності* (6,63) українців-підлітків дещо вищі за показники *соціальної* (6,16). Було створено ієрархію конструктів ідентичності українців-підлітків, юнаків, дорослих. Ієрархічна структура *українців-підлітків* виглядає таким чином: Я-образ (7,2), поведінка (7,1), бути вірним собі (7,0), привабливість для інших (6,8), цілі та рівень домагань (6,8), цінності та моральні переконання (6,7), зовнішність (6,7), реакція інших (6,7), самооцінка (6,7). Очевидно, отримані результати пов'язані з такими віковими особливостями підлітків, як виникнення в 14-15 років вікової кризи, потреби у самоствердженні, критичної переоцінки системи цінностей, орієнтації на референтне соціальне оточення, які зумовлюються специфікою культури макросоціуму (І. Кон, М. Савчин). Це підтверджує і переважання особистісної ідентичності в українській етнічній групі. Констатовано важливість Я-образу як категорії ідентичності для українців-підлітків. Найнижчі показники в ієрархічній структурі ідентичності отримала категорія популярність.

За результатами факторного аналізу (Principal components) структурних компонентів особистісної та соціальної ідентичностей *українців-підлітків* методом головних компонент було виділено 2 фактори («Цінності та моральні переконання», «Популярність») які описують 75% дисперсії масиву даних.

Перший фактор – «Цінності та моральні переконання», – містить такі конструкти: «Цінності та моральні переконання» (0,85), «Вірність собі» (0,84), «Цілі та амбіції» (0,8), «Почуття та емоції» (0,75), «Мрії та фантазії» (0,75), «Образ себе» (0,74), «Поведінка» (0,74), «Думки та ідеї» (0,71). Даний фактор пояснює 67,8% дисперсії.

Основу *другого* фактору – «Популярність» – складають такі категорії, як «Популярність» (0,81), «Вираження переживань та страхів» (0,81), «Реакція інших» (0,79), «Неповторність» (0,75), «Речі» (0,74), «Репутація» (0,71). Даний фактор пояснює 7,3% дисперсії.

Виділено важливий для підлітків структурний компонент ідентичності, в якому репрезентується *єдність індивідуальної та соціальної ідентичності*, – цінності та моральні переконання, які пов'язуються з Я-образом, який формується на основі когніцій, емоцій, фантазій та проявляється у діях, що репрезентують вірність власним ідеалам та принципам.

Для досліджуваних *юнаків*, представників української етнічної групи, на першому місці у структурі ідентичності посідає самооцінка, наступними конструктами за мірою значущості є цілі та рівень домагань, цінності та моральні переконання, почуття та емоції,

когніції, вірність собі, Я-образ. Констатовано важливість самооцінки як категорії ідентичності для українців-юнаків. Виявлено, що показники *особистісної ідентичності* (6,52) українців-юнаків дещо вищі за показники *соціальної* (6,02).

За результатами факторного аналізу структурних компонентів особистісної та соціальної ідентичностей *юнаків* методом головних компонент було виділено 4 фактори («Цілі та амбіції», «Неповторність, унікальність», «Поведінка», «Популярність»), які описують 62,9% дисперсії масиву даних.

Перший фактор – «Цілі та амбіції» – містить такі конструкти: «Цілі та амбіції» (0,78), «Почуття та емоції» (0,69), «Думки та ідеї» (0,65). Даний фактор пояснює 39,9% дисперсії.

Оснoву *другого фактору* – «Неповторність, унікальність» – складають такі категорії, як «Неповторність, унікальність» (0,79), «Вираження переживань та страхів» (0,75). Даний фактор пояснює 9,3% дисперсії.

Третій фактор – «Поведінка» – містить такі конструкти: «Поведінка» (0,75), «Образ себе» (0,69), «Вірність собі» (0,67), «Жести, звички» (0,65). Даний фактор пояснює 7,25% дисперсії.

Четвертий фактор – «Популярність» – містить такі конструкти: «Популярність» (0,79), «Речі» (0,65). Даний фактор пояснює 6,4% дисперсії.

Підтверджено, що в структурі ідентичності досліджуваних переважає *індивідуальна* (особистісна), в якій домінуючим компонентом є цілеспрямованість та рівень домагань, які взаємопов'язані з когніціями та емоціями. Невід'ємною складовою *соціальної* ідентичності українців-юнаків є популярність, яка, на думку респондентів, залежить від наявності тих або інших речей.

Ієрархічна структура ідентичності українців дорослого віку містить: цілі та рівень домагань, цінності та моральні переконання, когніції, вірність собі, почуття та емоції, самооцінка. Констатовано важливість цілей та рівня домагань як категорії ідентичності, для дорослих українців. Виявлено, що показники *особистісної ідентичності* українців-дорослих (6,53) значно вищі за показники *соціальної* (5,74).

За результатами факторного аналізу структурних компонентів особистісної та соціальної ідентичності *дорослих* методом головних компонент було виділено 4 фактори («Неповторність, унікальність», «Жести, звички», «Реакція інших», «Цінності та моральні переконання»), які описують 72,8% дисперсії масиву даних.

Перший фактор – «Неповторність, унікальність» – містить такі конструкти: «Неповторність, унікальність» (0,92), «Вираження переживань та страхів» (0,87). Даний фактор пояснює 37 % дисперсії.

Основу *другого фактору* – «Жести, звички» – складають такі категорії, як «Жести, звички» (0,89), «Зовнішність» (0,66). Даний фактор пояснює 14% дисперсії.

Третій фактор – «Реакція інших» – містить такі конструкти: «Реакція інших» (0,86), «Популярність» (0,84). Даний фактор пояснює 13,7% дисперсії.

Четвертий фактор – «Цінності та моральні переконання» – містить такі конструкти: «Цінності та моральні переконання» (0,89), «Цілі та амбіції» (0,73), «Почуття та емоції» (0,7), «Мрії та фантазії» (0,66). Даний фактор пояснює 7,9% дисперсії.

Підтверджено, що в структурі ідентичності досліджуваних переважає *індивідуальна* (особистісна), в якій домінуючим компонентом є неповторність та унікальність, що, на думку респондентів, проявляється шляхом вираження своїх переживань та страхів. Також важливе місце у структурі особистісної ідентичності займають цінності та моральні переконання, які взаємопов'язані з емоціями та когніціями особистості й визначають її цілеспрямованість та рівень домагань. Невід'ємною складовою *соціальної* ідентичності дорослих українців є жести та звички, які проявляються у зовнішності особистості та зумовлюють реакцію соціального оточення та популярність.

Виявлено, що впродовж усіх вікових періодів найнижчі показники в ієрархічній структурі ідентичності отримала категорія популярність, а особистісна ідентичність за мірою значущості переважає соціальну в українській етнічній групі.

Етнічні стереотипи як складова етнічної ідентичності. Однією з вагомих складових етнічної ідентичності є афективний компонент, який репрезентується етнічними стереотипами: *аутостереотипами* – стереотипи щодо своєї етнічної групи та *гетеростереотипами* – стереотипи щодо інших етнічних груп. Дослідження *етнічних стереотипів* як структурного компоненту етнічної ідентичності проводилось у 2 етапи. Під час роботи над другою частиною Демографічного опитувальника (B. Pietrulewicz, J. Tivendell) досліджуванням пропонувалося за дев'ятибальною шкалою оцінити міру вираженості кожної з 26 біполярних характеристик, які описують представників різних етнічних груп.

На *першому етапі* дослідження вивчалися *аутостереотипи* українців.

В результаті факторизації даних щодо уявлень респондентів про сучасного українця було виділено 5 факторів, які описують 64,3% дисперсії загальної вибірки, з яких 3 є статистично значущими: «Не марнують ніколи часу», «Поціновувачі музики», «Живуть у дуже щасливій країні» (рис. 1).

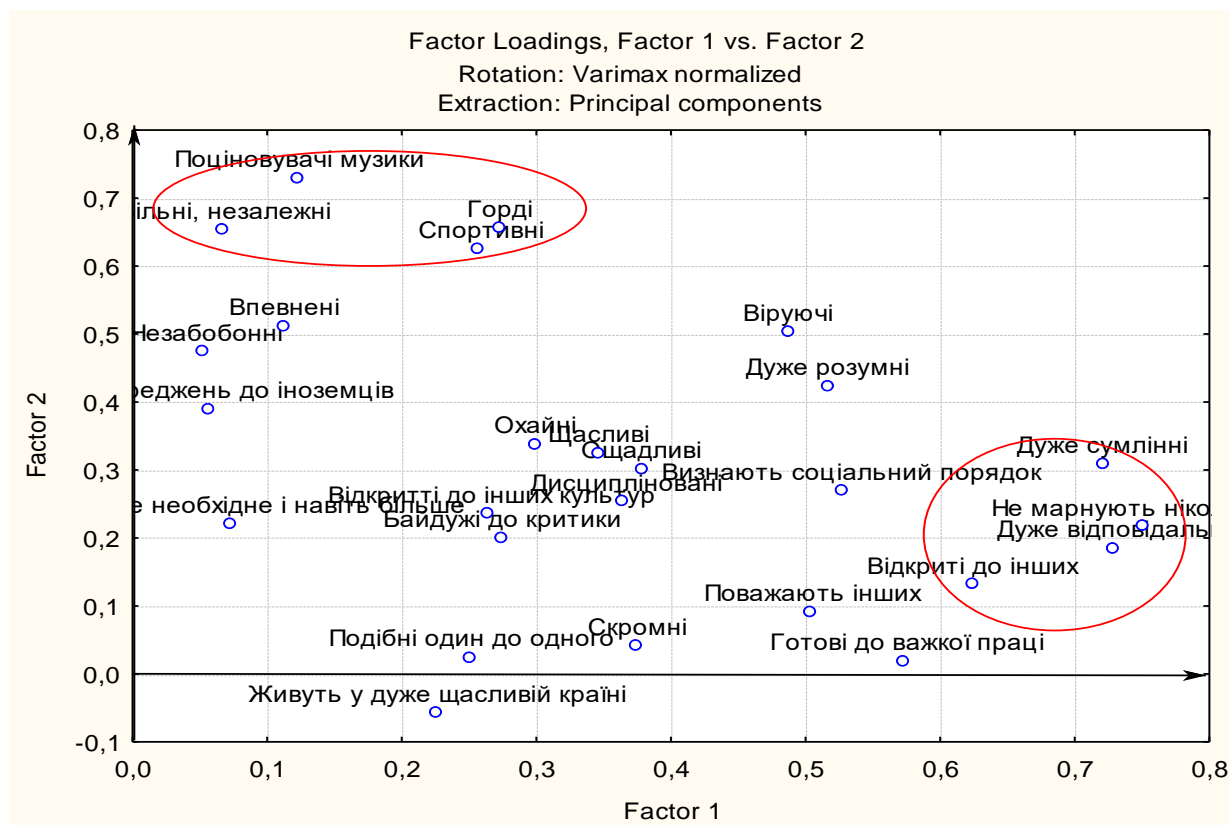


Рис. 1. Факторно-семантичне поле аутостереотипів українців

Перший фактор «Не марнують ніколи часу» пояснює 43,7% загальної дисперсії і містить конструкти, що характеризують ділові якості українців, їх ставлення до праці: «Не марнують ніколи часу» (0,75), «Дуже відповідальні» (0,73), «Дуже сумлінні» (0,72).

Оснoву другого фактору – «Поціновувачі музики» – складають такі конструкти, які описують особистісні якості українців: «Поціновувачі музики» (0,73), «Горді» (0,66), «Вільні, незалежні» (0,65), «Спортивні» (0,63). Даний фактор пояснює 7% загальної дисперсії.

До третього фактору «Живуть у дуже щасливій країні» входять конструкти: «Живуть у дуже щасливій країні» (0,75), «Подібні один до одного» (0,74), «Мають усе необхідне і навіть більше» (0,71). Даний фактор пояснює 5,3% дисперсії.

Як бачимо, етнічні аутостереотипи українців репрезентують позитивні наслідки отримання Україною незалежності в 1991 році, а також конструктивність демократичних процесів, які відбуваються в нашій країні. Інші виділені фактори: «Ощадливі», «Відкриті до інших культур», мають показники дисперсії нижче 5%, тому є статистично незначущими.

На *другому етапі* вивчались *гетеростереотипи* українців. Першою етнічною групою, яку оцінювали досліджувані були поляки, другою – канадійці, третьою – росіяни.

Українці про поляків. В результаті факторизації даних щодо уявлень українців про сучасного поляка було виділено 4 фактори, які пояснюють 65,1% дисперсії, з яких лише 2 є статистично значущими: «Віруючі», «Відкриті до інших» (рис. 2).

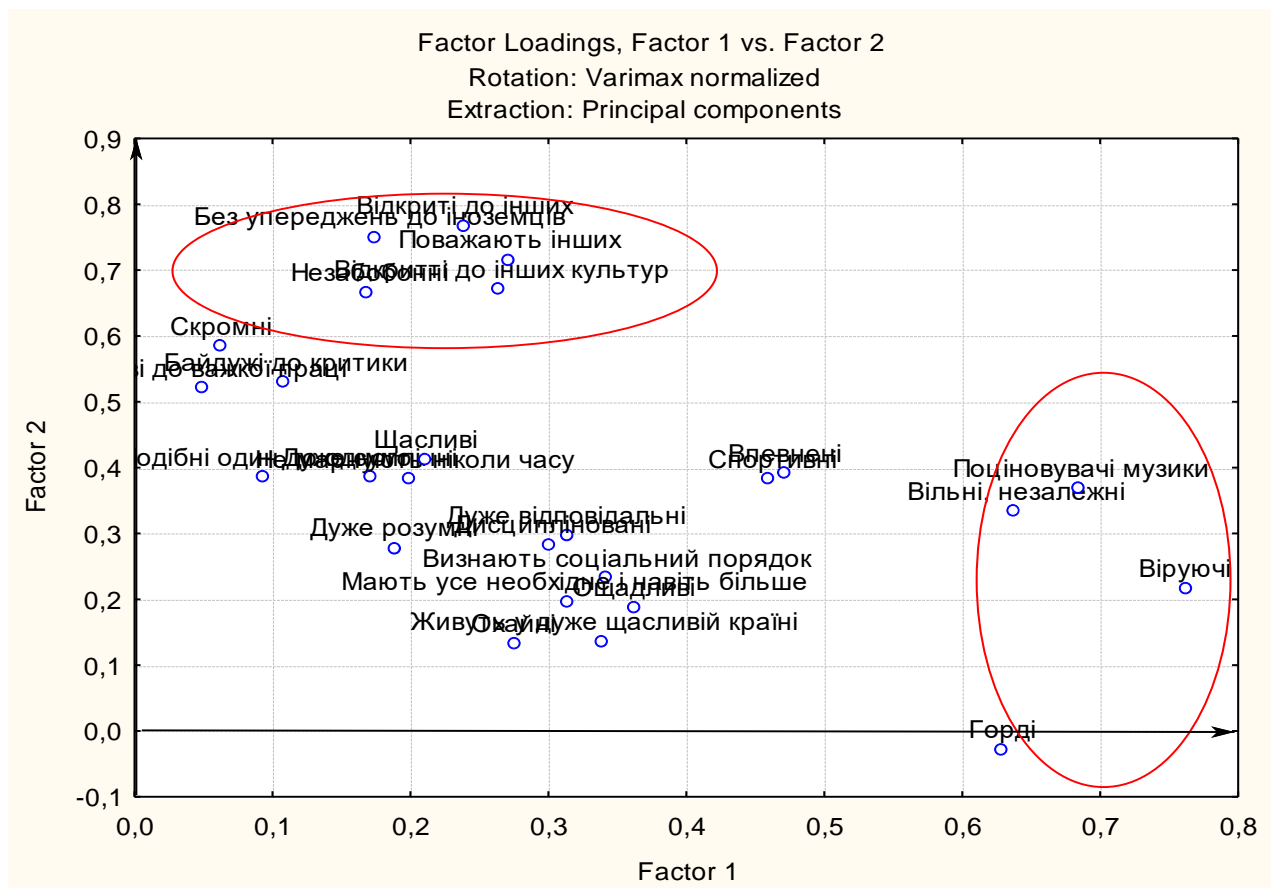


Рис. 2. Факторно-семантичне поле гетеростереотипів українців щодо представників польської етнічної групи

До *першого* фактору «Віруючі» входить однойменний конструкт «Віруючі» (0,77), який не містить жодних корелятив. Даний фактор пояснює 50% дисперсії. Можна це інтерпретувати як відображення

українцями релігійності в Польщі в якості апріорного культурного феномену, який не має зовнішніх чи внутрішніх детермінант.

Основу *другого* фактору «Відкриті до інших» складають такі категорії, як «Відкриті до інших» (0,77), «Без упереджень до іноземців» (0,75), «Поважають інших» (0,72), «Відкриті до інших культур» (0,67), «Незабобонні» (0,67). Даний фактор пояснює 6,1% дисперсії.

Отже, українці вважають, що другою провідною характеристикою поляків є їх толерантність до інших народів та культур. Очевидно такий стереотип є наслідком позитивних міграційних процесів українців до Польщі.

Інші виділені фактори: «Щасливі», «Дуже відповідальні», мають показники дисперсії нижче 5%, тому є статистично незначущими.

Українці про канадійців. За результатами факторизації даних щодо уявлень українців про сучасного канадійця було виділено 5 факторів, які пояснюють 65,3% загальної дисперсії і лише 2 з них – «Мають усе необхідне і навіть більше», «Без упереджень до іноземців», – є статистично значущими (рис. 3).

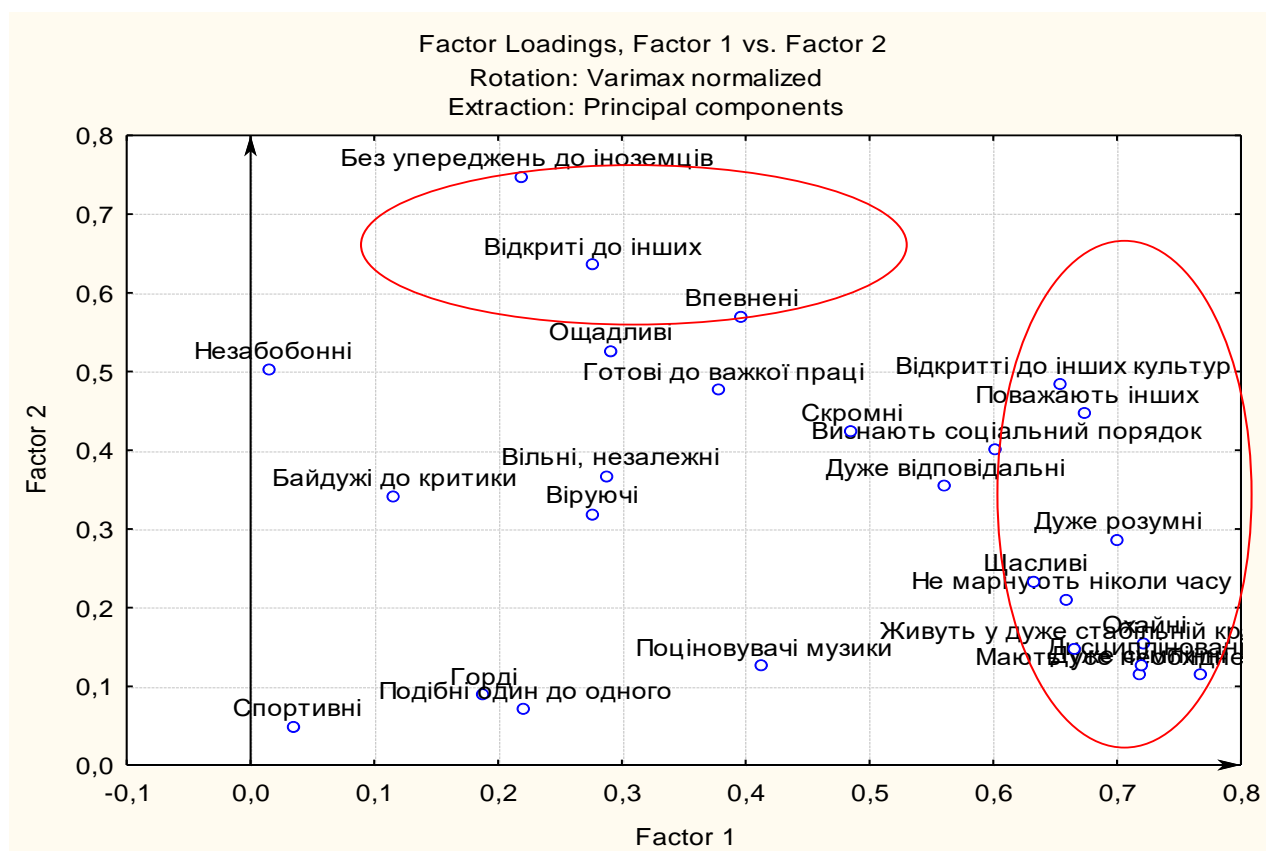


Рис. 3. Факторно-семантичне поле гетеростереотипів українців щодо представників канадської етнічної групи

Перший фактор «Мають усе необхідне і навіть більше» є одним з найбільш гетерогенних (неоднорідних). Він містить такі конструкти як «Мають усе необхідне і навіть більше» (0,77), «Охайні» (0,72), «Дисципліновані» (0,72), «Дуже сумлінні» (0,72), «Дуже розумні» (0,7), «Поважають інших» (0,67), «Живуть у дуже стабільній країні» (0,67), «Не марнують ніколи часу» (0,66), «Відкриті до інших культур» (0,65). Даний фактор пояснює 46% дисперсії.

Основу другого фактору «Без упереджень до іноземців» складають такі категорії, як «Без упереджень до іноземців» (0,75), «Відкриті до інших» (0,64). Даний фактор пояснює 6,14% дисперсії.

Інші виділені фактори: «Подібні один до одного», «Спортивні», «Горді», мають показники дисперсії нижче 5%, тому є статистично незначущими.

Позитивний вміст усіх факторів, що репрезентують етнічні стереотипи українців щодо поляків та канадійців не підтверджують обов'язкове існування феномену міжетнічної дискримінації, описаного А. Тешфелом. Проте, він проявляється в етнічних стереотипах українців щодо росіян. Пояснюємо це, перш за все, загарбницькою війною, яку веде Росія проти України.

Українці про росіян. За результатами факторизації даних щодо уявлень українців про сучасного росіянина було виділено 3 фактори, які пояснюють 68,8% дисперсії: «Подібні один до одного», «Впевнені», «Мають упередження до інших» (рис. 4).

До *першого фактору* «Подібні один до одного» входять такі конструкти: «Подібні один до одного» (0,79), «Недисципліновані» (0,77), «Меланхолічні» (0,71), «Визнають соціальний порядок» (0,69), «Неохайні» (0,68), «Мають усе необхідне і навіть більше» (0,66), «Закриті до інших культур» (0,61). Даний фактор пояснює 57,8% дисперсії.

Основу *другого фактору* «Впевнені» складають такі категорії, як «Впевнені» (0,78), «Горді» (0,76), «Спортивні» (0,67). Даний фактор пояснює 6,14% дисперсії.

Третій фактор: «Мають упередження до інших» складають такі конструкти: «Мають упередження до інших» (0,78), «Байдужі до інших» (0,76), «Егоїстичні» (0,76), «Хвастливі» (0,65). Даний фактор пояснює 5% дисперсії.

Отже, у сприйманні українцями росіян домінуючий соціальний стереотип є складним за структурою, містить досить різноманітні конструкти, які, переважно, репрезентують негативні емоційні оцінки. Згідно цього стереотипу представники російської етнічної групи, з одного боку, схожі між собою, дотримуються соціального порядку, з

іншого – вони недисципліновані та неохайні, при цьому вони багато чого мають, закриті до інших і меланхолійні (Пирог, Шмиглюк, 2019).

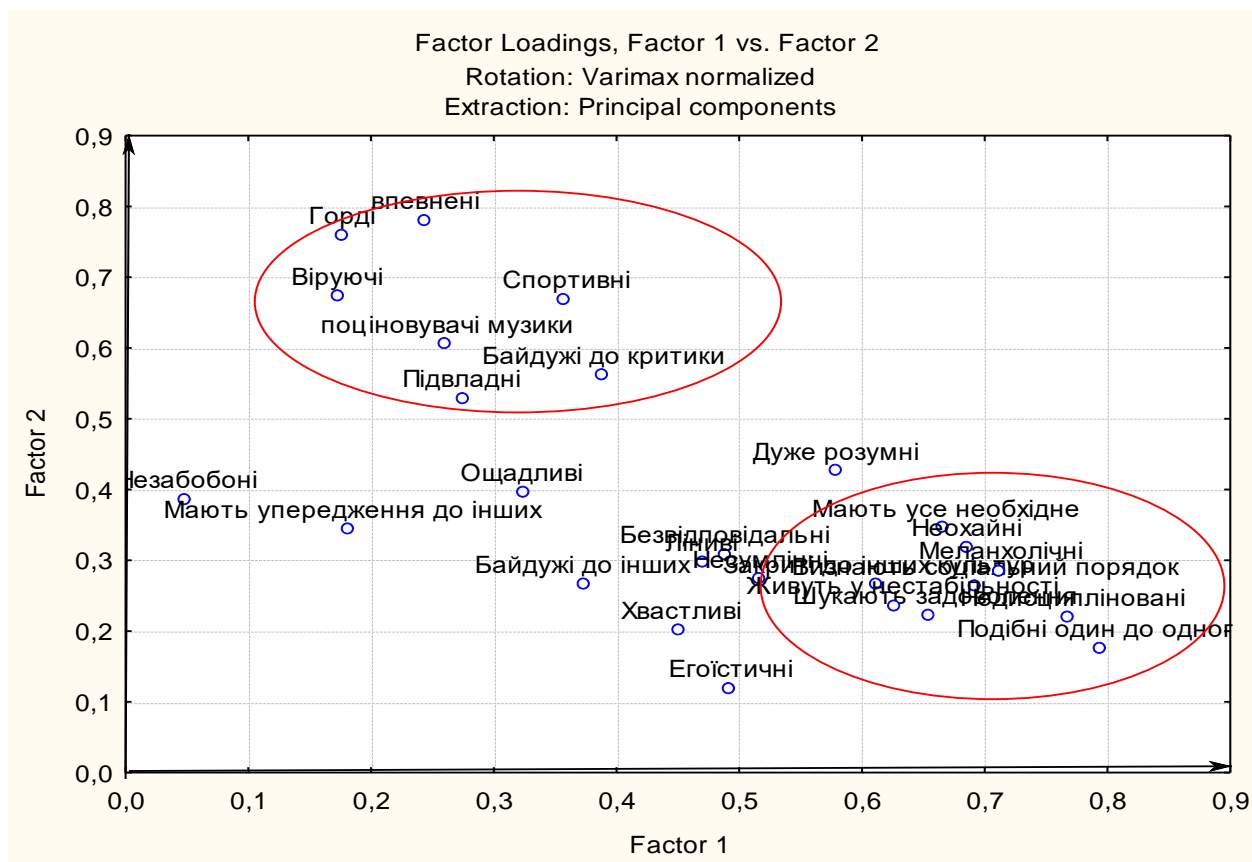


Рис. 4. Факторно-семантичне поле гетеростереотипів українців щодо росіян

Сприймання росіян українцями має, переважно, негативне забарвлення, що може бути зумовлено конфліктними взаємовідносинами між Росією та Україною. Даний конфлікт проявляється у військовому, інформаційному протистоянні та переноситься у соціальну і культурну сфери, що призводить до формування негативних гетеростереотипів.

Зацікавленість соціального оточення етнокультурними питаннями та їх референтність для представників української етнічної групи. Варто зазначити, що важливе значення в процесі розвитку етнічної самосвідомості / ідентичності науковці надають соціальному середовищу: сім'ї, засобам масової інформації, різноманітним соціальним інститутам (Zhuravlova, Kolomiets, Shmygliuk). Бо саме в процесі соціалізації в ході суб'єкт-суб'єктної взаємодії з соціальними агентами та соціальними інститутами людиною засвоюються основні поведінкові стратегії, формуються

стереотипи, морально-етичні та культурні норми, задовольняється потреба у прийнятті, приналежності, психологічній підтримці й захисті, здійснюється рефлексія себе та оточуючих, вибудовується Я-образ та образ оточуючого світу, формується самосвідомість.

Дослідження *особливостей референтного оточення* представників української етнічної групи та значущості його впливу на цю групу проводилось у 6 етапів. Під час роботи над третьою частиною Демографічного опитувальника (В. Pietrulewicz, J. Tivendell) досліджуваним пропонувалося за дев'ятибальною шкалою оцінити міру обізнаності соціального оточення досліджуваних щодо етнокультурних питань та міру референтності цього оточення.

На першому етапі дослідження визначалися рівні зацікавленості соціального оточення української вибірки етнокультурними питаннями (рис. 5).

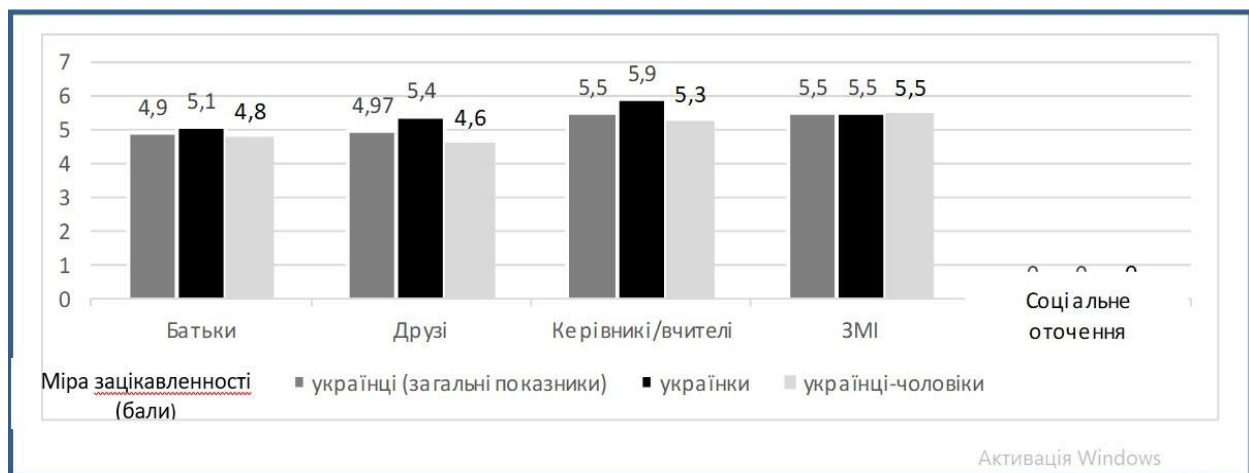


Рис. 5. Міра зацікавленості соціального оточення етнокультурними питаннями

На даному етапі дослідження вирішувалися наступні завдання:

1. Діагностика суб'єктивного бачення досліджуваними міри зацікавленості їх соціального оточення етнокультурними проблемами, створення ієрархічних систем рефлексії оцінок цієї зацікавленості.

2. Виявлення внутрішніх групових особливостей рефлексії оцінок зацікавленості суб'єктів соціального середовища.

Було виявлено, що зацікавленість соціального оточення українців етнокультурними питаннями знаходиться на середньому рівні. На думку українців, найбільший інтерес до етнокультурних питань проявляють батьки (4,9) та друзі (4,97), а найменший інтерес мають вчителі / керівники та ЗМІ (по 5,5 балів).

Констатовано, що українці диференціюють рівень зацікавленості соціального оточення за категоріями «зацікавленість батьків» та «зацікавленість вчителів / керівників» ($t=-3,021$; $p=0,0026$); «зацікавленість ЗМІ» та «зацікавленість батьків» ($t=-2,66$; $p=0,00812$); «зацікавленість друзів» та «зацікавленість керівників / вчителів» ($t=-2,604$; $p=0,0095$); «зацікавленість друзів» та «зацікавленість ЗМІ» ($t=-2,267$; $p=0,0238$).

Припускаємо, що такі дані є свідченням процесу формування етнічної ідентичності українців, що зумовлений актуальними проблемами сьогодення.

На другому етапі дослідження визначалися ваги референтності соціального оточення *українців* (рис. 6) та вирішувалися наступні завдання:

1. Психодіагностика ваги референтності суб'єктів / об'єктів соціального середовища українців, створення ієрархічних систем референтності суб'єктів / об'єктів соціального середовища.

2. Виявлення внутрішньогрупових достовірних відмінностей у мірі референтності соціального оточення досліджуваних.

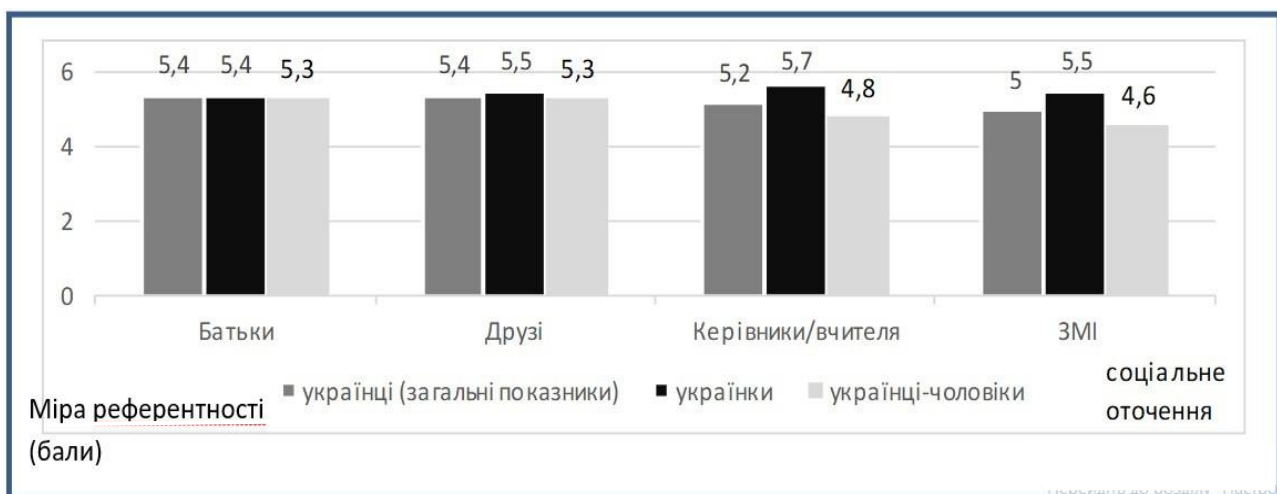


Рис. 6. Міра референтності думки соціального оточення

Виявлено середній рівень значущості соціального оточення для досліджуваних. Для українців найбільш значущою є думка ЗМІ (5,0) та вчителів / керівників» (5,2). На середній рівень за значущістю досліджувані віднесли думку батьків. Найменше значення українці надають думці друзів (5,4).

Констатовано, що ієрархічна структура міри референтності соціального оточення української вибірки є однорідною та не має достовірних значущих відмінностей.

На третьому етапі дослідження визначилися статеві особливості у мірі зацікавленості етнокультурними питаннями соціального оточення досліджуваних (див. рис. 5) та вирішувалися наступні завдання:

1. Діагностика суб'єктивного бачення досліджуваними обох статей міри зацікавленості їх оточення етнокультурними питаннями, створення ієрархічних систем рефлексії оцінок зацікавленості вибірок їх порівняльний аналіз.

2. Виявлення внутрішньогрупових особливостей рефлексії оцінок.

Виявлено, що зацікавленість соціального оточення українців / українок етнокультурними питаннями знаходиться на середньому рівні. Встановлено статеві відмінності в ієрархічних системах зацікавленості етнокультурними питаннями суб'єктів оточуючого середовища українців. На думку чоловіків-українців, найбільш зацікавленими є друзі (4,6) та батьки (4,8), Найменш зацікавленими є вчителі / керівники (5,3) та ЗМІ (5,5). Українки вважають, що серед їхнього оточення найбільше цікавляться етнокультурними питаннями проявляють батьки (5,1), а менше цікавляться друзі (5,4), ЗМІ (5,5), вчителі / керівники (5,9).

Виявлено достовірні статеві відмінності у рефлексії оцінок міри зацікавленості соціального оточення української вибірки за категоріями «зацікавленість друзів» ($t = 2,346$; $p = 0,0199$), «зацікавленість вчителів / керівників» ($t = 2,059$; $p = 0,0407$).

Констатовано, що українки диференціюють рівень зацікавленості соціального оточення за категоріями «зацікавленість батьків» та «зацікавленість вчителів / керівників» ($t = - 2,868$; $p = 0,00461$), а чоловіки – за категоріями «зацікавленість ЗМІ» та «зацікавленість батьків» ($t = - 2,380$; $p = 0,0181$); «зацікавленість друзів» та «зацікавленість ЗМІ» ($t = - 2,642$; $p = 0,00881$).

Четвертий етап дослідження передбачав визначення статевих відмінностей між мірами референтності соціального оточення української вибірки (див. рис. 6). На даному етапі дослідження вирішувалися наступні завдання:

1. Діагностика міри референтності суб'єктів / об'єктів соціального середовища української вибірки обох статей, створення ієрархічних систем референтності суб'єктів / об'єктів соціального середовища чоловіків та жінок, виявлення достовірних статевих відмінностей.

2. Виявлення внутрішньогрупових достовірних відмінностей між мірами референтності соціального оточення чоловіків та жінок.

Констатовано середній рівень значущості соціального оточення для досліджуваних чоловіків та жінок. Встановлено статеві відмінності в ієрархічних системах мір референтності соціального оточення української вибірки. Для чоловіків-українців найбільш значущою є думка ЗМІ (4,6) та вчителів / керівників (4,8), найменш значущою є думка батьків та друзів (5,3). Для українок найбільш референтними є батьки (5,4), друзі та ЗМІ (5,5), а найменш референтними є вчителі / керівники (5,7).

Виявлено достовірні статеві відмінності між мірами референтності соціального оточення за категоріями «референтність вчителів / керівників» ($t = 3,0458$; $p = 0,00263$), «референтність ЗМІ» ($t = 2,688$; $p = 0,00778$) у представників обох статей української етнічної групи.

Констатовано, що українці-чоловіки диференціюють міру референтності соціального оточення за категоріями «референтність батьків» та «референтність вчителів / керівників» ($t = -2,0810$; $p = 0,0385$); «референтність ЗМІ» та «референтність батьків» ($t = -2,573$; $p = 0,0107$); «референтність друзів» та «референтність ЗМІ» ($t = 2,320$; $p = 0,0212$). Виявлено, що ієрархічна структура міри референтності соціального оточення українок є однорідною і не має достовірних значущих відмінностей.

На п'ятому етапі дослідження виявлялися вікові особливості міри зацікавленості етнокультурними питаннями соціального оточення досліджуваних (рис. 7) та вирішувалися наступні завдання:

1. Психодіагностика суб'єктивного бачення досліджуваними різних вікових груп (підлітковий вік, юнацький, дорослий) міри зацікавленості їх соціального оточення етнокультурними питаннями, створення ієрархічних систем рефлексії оцінок зацікавленості вибірок, їх порівняльний аналіз.

2. Виявлення вікових внутрішньогрупових особливостей рефлексії оцінок.

Виявлено, що зацікавленість соціального оточення підлітків / юнаків / дорослих українців етнокультурними питаннями знаходиться на середньому рівні. Встановлено вікові відмінності в ієрархічних системах зацікавленості етнокультурними питаннями суб'єктів оточуючого середовища українців. На думку підлітків-українців, найбільш зацікавленими є батьки (5,12) та друзі (5,56), найменш зацікавленими є вчителі / керівники (6,32) та ЗМІ (5,85).

Українці-юнаки дотримуються схожої думки та вважають, що серед їхнього оточення найбільше цікавляться етнокультурними питаннями друзі (4,86), батьки (4,92) а менше – вчителі / керівники (5,44), ЗМІ

(5,49). На думку українців дорослого віку найбільш зацікавленими є батьки (4,56) та друзі (4,8), а найменш зацікавленими є ЗМІ (4,84) та вчителі / керівники (5).



Рис. 7. Міра зацікавленості соціального оточення етнокультурними питаннями

Виявлено достовірні вікові відмінності у рефлексії оцінок міри зацікавленості соціального оточення української вибірки: *підлітковий та юнацький вік* за категорією «зацікавленість вчителів / керівників» ($t = 2,19$; $p = 0,0299$); *підлітковий та дорослий вік* за категорією «зацікавленість вчителів / керівників» ($t = - 2,16$; $p = 0,03474$).

Констатовано, що підлітки диференціюють рівень зацікавленості соціального оточення за категоріями «зацікавленість батьків» та «зацікавленість вчителів/керівників» ($t = - 2,31$; $p = 0,02418$), юнаки – за категоріями «зацікавленість ЗМІ» та «зацікавленість батьків» ($t = - 2,297$; $p = 0,02230$); «зацікавленість батьків» та «зацікавленість вчителів / керівників» ($t = - 2,189$; $p = 0,02940$); «зацікавленість друзів» та «зацікавленість ЗМІ» ($t = - 2,404$; $p = 0,01682$), «зацікавленість друзів» та «зацікавленість вчителів / керівників» ($t = - 2,301$; $p = 0,02207$). Виявлено, що ієрархічна структура міри зацікавленості соціального оточення дорослих є однорідною і не має достовірних значущих відмінностей.

Шостий етап дослідження передбачав визначення вікових відмінностей між мірами референтності соціального оточення досліджуваних (рис. 8). На даному етапі дослідження вирішувалися наступні завдання:

1. Діагностика мір референтності суб'єктів / об'єктів соціального середовища української вибірки різних вікових груп (підлітки, юнаки, дорослі), створення ієрархічних систем мір референтності суб'єктів /

об'єктів соціального середовища досліджуваних, виявлення достовірних вікових відмінностей.

2. Виявлення внутрішньогрупових достовірних відмінностей міжмірами референтності соціального оточення досліджуваних.



Рис. 8. Міри референтності думки соціального оточення

Констатовано середній рівень міри значущості соціального оточення для досліджуваних підлітків, юнаків та дорослих українців. Встановлено вікові відмінності в ієрархічних системах мір референтності соціального оточення української вибірки. Для підлітків-українців найбільш значущою є думка друзів (4,91) та батьків (5,12), а найменш значущою – ЗМІ (5,15) та вчителів / керівників (5,26).

Для юнаків-українців найбільш референтними є ЗМІ (5 балів) та вчителі / керівники (5,2), найменш референтними – батьки (5,49) та друзі (5,5). Найбільш значущою для дорослих-українців є думка ЗМІ (4,84), а найменш значущою – батьків (5,08), вчителів / керівників (5,08) та друзів (5,2).

Виявлено, що ієрархічна структура мір референтності соціального оточення підлітків, юнаків та дорослих-українців є однорідною і не має достовірних значущих відмінностей.

Підсумовуючи результати дослідження, можна зробити наступні **висновки**.

1. Розвиток ідентичності є динамічним процесом, який відбувається впродовж усього життя людини. Ідентичність – це той фундамент, основа, який визначає світогляд людини, впливає на формування картини світу та Я-образу особистості, усвідомлення та розуміння себе та оточуючих, що визначає здорову, гармонійну поведінку особистості в суспільстві. Виділяють особистісну (індивідуальну) та соціальну ідентичності; серед видів соціальної ідентичності однією з провідних є етнічна.

2. Існують вікові та статеві відмінності в ієрархічній структурі ідентичності. Впродовж усіх вікових періодів в українській етнічній групі міри значущості обох видів ідентичностей є еквівалентними з деяким переважанням особистісної. Українці більшою мірою орієнтуються на соціальні цінності, норми, традиції, проте найбільш вагомими конструктами їх соціальної ідентичності є гомогенними: поведінка в соціумі, враження, яке вони справляють на інших та зовнішні ознаки. Найбільш актуальними для українців є поцінування себе (самооцінка), цілеспрямованість та рівень домагань, які репрезентують в українців, які зросли в незалежній країні, розвиненість власної суб'єктності та внутрішнього локусу контролю. Найнижчі показники в ієрархічній структурі ідентичності для усіх вибірок отримала категорія популярність. Система конструктів ідентичності українок та українців має статеві відмінності.

3. Етнічні аутостереотипи українців репрезентують позитивні наслідки отримання Україною незалежності та демократичних процесів, які відбуваються в ній. Позитивний зміст усіх факторів, що репрезентують етнічні стереотипи українців щодо поляків та канадійців, не підтверджують обов'язкове існування феномену міжетнічної дискримінації, описаного А. Тешфелом. Він проявляється лише в етнічних стереотипах українців щодо росіян, що відповідає теорії реального конфлікту М. Шерифа.

4. Існують достовірні статеві та вікові відмінності в ієрархічних структурах оцінок міри зацікавленості соціального оточення досліджуваних етнокультурними питаннями. Як чоловіки-українці, так і жінки-українки на різних вікових етапах оцінюють міру зацікавленості суб'єктів / об'єктів оточуючого середовища на помірному рівні. Представники української етнічної групи (чоловіки та жінки на різних вікових етапах) демонструють зацікавленість на мікрорівні та мають достовірно значущу ієрархічну структуру мір зацікавленості соціального оточення етнокультурними питаннями. Отримані дані можуть бути свідченням процесу формування етнічної ідентичності українців, що зумовлений актуальними проблемами сьогодення.

5. Виявлено достовірні статеві та вікові відмінності між мірами референтності соціального оточення. Найбільш вагомою для представників української етнічної групи є думка макросередовища (ЗМІ), винятком є підлітковий вік: для підлітків-українців найбільш референтним є мікросередовище.

1.2. Екологічна свідомість як умова особистісного зростання підлітків

Проблема свідомості в психології постає як одна з базових та основних, первинних проблем вивчення особистості людини. Психологія сьогодні не може вивчати формування та розвиток, становлення індивіда без якісного аналізу його внутрішнього світу, практичної діяльності та поведінки, взаємодії з оточуючим середовищем. Сфера людської свідомості пов'язана зі здатністю людини абстрактно мислити, критично оцінювати та практично діяти в об'єктивних умовах.

Історично свідомість розглядається як умова перебігу психічних процесів (В. Вундт); взаємозалежність індивідуальної та соціальної свідомостей (Е. Дюркгейм, Є. В. Де Роберті, М. Хальбвакс та ін.); поєднання психічних функцій, здібностей, якостей особистості; рівень відображення оточуючої дійсності (К. Маркс) (Леонтьєв, 1975).

Наразі наукова психологія описує будову, механізми, фактори, особливості розвитку індивідуальної та суспільної свідомостей, які у філо- та онтогенезі пов'язані з рефлексивною здатністю індивіда та розвитком мислення (Немов, 2001, с. 137). Розглядаючи свідомість у її розвитку, зазначимо, що останній описується, як зміна психічних процесів, що характеризується їх закономірністю та незворотністю, проявляється у кількісних, якісних та структурних перетвореннях (Петровский, 1990, с. 294) прогресуючі або регресуючі послідовні і необоротні кількісні і якісні зміни психіки (Ломова, 1983, с. 386); виникнення системних психологічних новоутворень (Божович, 1997), якісно нових утворень та функціонування психічної системи на новому рівні (Анциферова, 1978, с. 3-20).

Розкриваючи психологічну сутність феномену екологічної свідомості, варто зазначити, що екосвідомість широко вивчається в межах екологічної психології та виступає предметом її вивчення. Основним поняттям екологічної психології є категорія свідомості. З позиції екологічної психології свідомість розглядають як таку, що наділена екологічним змістом (Скребець, 2004, с. 6-7).

Поняття екологічної свідомості багатогранне: воно містить у собі розуміння та оцінку людиною своїх можливостей у взаємодії з оточуючим середовищем для задоволення потреб та визначення меж дозволеного антропогенного впливу, врахування наслідків свого втручання у глобальні процеси, пізнання себе як елемента екологічної системи, невід'ємної частини оточуючого Світу. Екологічна свідомість

реалізується через почуття, мотиви, інтереси, вчинки, дії, цінності та діяльність. При цьому, найвищим продуктом діяльності екологічної свідомості виступають цінності, що відображають людину у протиставленні себе оточуючому світу та як суб'єкта, який є невід'ємною частиною цього ж світу (Глебов, 2008, с. 76, 94).

В силу того, що зміст екологічної свідомості змінювався впродовж усієї історії розвитку людства, вона має достатньо глибокі корені свого розвитку і, відповідно, жорсткі механізми відображення екологічної реальності. Обумовлені історично, інтегровані у сферу несвідомих процесів механізми, повинні бути усвідомлені, проаналізовані та змінені самою людиною (Можаровська, 2018).

Екологічну свідомість доцільно розглядати, як сталий особистісний конструкт, наділений відповідними особистісними смислами, ціннісними орієнтаціями, емоційними станами та мотиваційною спрямованістю, що проявляються у відповідній екоатрибутивній поведінці (Можаровська, 2018). Увагу привертає не навколишнє середовище, а його відображення у свідомості особистості, викликаючи відповідне мислення, відчуття, переживання, що наділені екологічним змістом, відносно екологічності дійсності, а також сама людина у своєму життєвому середовищі (Скребець, 2004).

Існують різні підходи до визначення екологічної свідомості. Так, екологічну свідомість визначають як сукупність екологічних уявлень, існуючого ставлення до природи, а також відповідних стратегій та технологій взаємодії з нею (Глебов, 2008; Львовичкіна, 2003; Скребець, 1998); глибинне усвідомлення взаємозв'язку та взаємозалежності природи та особистості (Реймерс, 1992, с. 254); сукупність уявлень, позицій, стратегій поведінки, спрямованих на збереження та захист природних об'єктів (Борейко, 2001, с. 190); вищий рівень психічного відображення природного, штучного, соціального середовища та свого внутрішнього світу; відображення місця та ролі людини в екологічному оточенні (Львовичкіна, 2003).

Л. П. Журавльова та М. К. Романова (Л. П. Журавльова, М. К. Романова, 2013) визначають екологічну свідомість як специфічну форму суспільної та індивідуальної свідомості, особливістю якої є психічне відображення штучного довкілля та природного середовища (зокрема, людини як невід'ємного елемента екосистеми), внутрішніх світів (власного та Іншого); рефлексія, переживання щодо місця і ролі людини в світі Природи; здатність до відповідних саморегуляції та побудови ставлень у системі «Я – Світ» (Романова, 2015, с. 7).

Сьогодні загальноприйнятим є виділення трьох основних типів екологічної свідомості: антропоцентричний, біоцентричний та екоцентричний типи (Давидов, 1992; Льовочкіна, 2003).

Актуальним та нагальним залишається питання забезпечення належних умов для розвитку екоцентричного типу екологічної свідомості суспільства загалом та особистості зокрема. Така зміна домінуючого сьогодні антропоцентризму можлива при докорінній перебудові світогляду суспільства. І якщо світогляд – це узагальнена система поглядів на світ у цілому та своє місце в ньому зокрема (Глебов, 2008, с. 75), тоді екологічну свідомість доцільно розглядати як важливу функцію формування світогляду людини.

Особливості взаємодії, взаємовпливу та взаємозалежності особистості та середовища варто розглядати з позиції розвитку екологічної свідомості, адже, як зазначають С. Д. Дерябо та В. А. Ясвін, умовою розвитку екологічної свідомості є включеність особистості у світ природи та у середовище, що означає безпосередній вплив середовища на розвиток екологічної свідомості людини та участь людини у раціональному перетворенні середовища (Дерябо, 1996). При цьому соціальне, природне та особистісне середовище є Світом людини, яке зумовлює, підтримує, продукує розвиток та зростання особистості.

Критичний аналіз підходів до визначення екологічної свідомості дозволяє визначити останню як суб'єктивне відображення особистісного, соціального та природного середовища, як єдиного неподільного Світу людини, що проявляється у екологічно спрямованій (екоцентричній) поведінці особистості.

Широкоаспектність екологічної свідомості, яка проявляється на всіх рівнях взаємодії людини та середовища (мікро-, мезо- та макрорівнях), обумовлює зміни домінуючих установок та виражених способів поведінки на усіх стадіях її розвитку: глобальній (відображення загальних законів взаємодії людства, біосфери та неживої природи), регіональній (залежність життєдіяльності людини від кліматичних та геологічних умов) та локальній (спрямована на умови проживання та діяльності людини) (Глебов, 2008, с. 77).

Рівні прояву екологічної свідомості у межах середовища зображено на рис. 1. На мікрорівні розвиток екологічної свідомості забезпечується власним особистісним середовищем за рахунок розвитку індивідуальних процесів, що сприяють становленню екологічної свідомості і закладаються у сім'ї.

Розвиток екологічної свідомості на рівні розвитку особистісного середовища відбувається в нерозривному зв'язку з соціальними та

природними умовами, які реалізуються на, відповідно, мезо- та макрорівнях. Спільним для обох типів екологічного середовища (соціального та природного) є реалізація компонентів екологічної свідомості, які мають соціальне та природне спрямування та вираження відповідно.

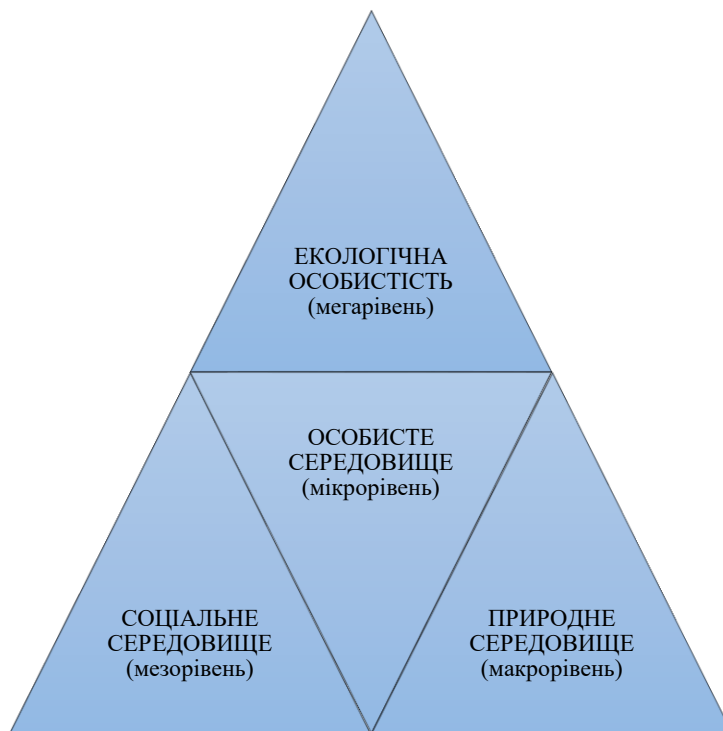


Рис. 1. Рівні прояву екологічної свідомості

Незважаючи на одномірність наповнення даних типів середовища, їх розміщення знаходяться на різних рівнях. Проте це не є причиною вважати природне середовище більш значущим, порівняно з соціальним. Соціальне середовище є значно звичнішим для будь-якої особистості. Натомість природне середовище, незважаючи на щоденну практичну взаємодію з ним особистості, як правило, потребує корекції у виробленні екологічно спрямованої поведінки.

Найвищий рівень розвитку екологічної свідомості – мегарівень – є вершиною розвитку феномену, якому притаманна суб'єктна включеність у зовнішній світ (природний та соціальний), адекватний збалансований розвиток всіх компонентів екосвідомості, екологічна поведінка, що, зрештою, свідчить про сформованість екологічної особистості.

Відтак, структуру екологічної свідомості складають уявлення (індивідуальні та групові) про взаємозв'язки в системі "Людина – Світ" та в самому середовищі; суб'єктивні (особистісні) ставлення людини до навколишнього середовища; відповідні стратегії та тактики взаємодії

людини з оточуючим Світом; збалансованість її компонентів (Глебов, 2008, с. 94).

Визнаючи, що особистісне ставлення до будь-чого формується шляхом побудови перцептивного образу об'єкта сприймання, переробки отриманої інформації про певний об'єкт та безпосередньої практичної взаємодії з даним об'єктом (Дерябо, 1996), вивчення екологічної свідомості здійснюється шляхом аналізу параметрів суб'єктивного ставлення індивіда до навколишнього середовища у таких сферах психіки, як емоційна (емпатія, симпатія, антипатія); пізнавальна (середовище як об'єкт пізнання і як умова буття людини); поведінкова або практична (стратегії та тактики безпосередньої практичної взаємодії з навколишнім середовищем).

Вперше, історичний аналіз ставлення особистості було здійснено у роботах О. Ф. Лазурського, який проаналізував 15 груп ставлень особистості (у тому числі ставлення до природи та тварин). Ідеї О. Ф. Лазурського (Лазурский, 1924), були розвинені В. М. Мясіщевим (Лазурский, Франк, Мясіщев, 1995) в межах психологічної концепції ставлень особистості, де ставлення до природи (як і інші ставлення) охарактеризовані через показники їх параметрів: базових (модальність, інтенсивність, широта, стійкість) та похідних (домінантність, активність, когерентність, емоційність, узагальненість, принциповість, усвідомлюваність) (Ломов, 1984, Мясіщев, 1995).

Розвиток екологічної свідомості забезпечується актуалізацією її структурних компонентів: когнітивного (виражається особливостями мислення по відношенню до себе, сприйняття себе невід'ємною частиною Світу на рівні особистісного світу; сприйнятті середовища, як єдиної системи існування суб'єкта на рівні соціального світу; виражається через екологічне мислення, екологічну пам'ять, екологічну увагу, екологічну уяву та екологічне сприймання на рівні природного світу); емотивного (екологічність емоцій та аутоемпатія на рівні особистісного світу; емпатійне ставлення до соціуму; суб'єктне емоційне включення в процес взаємодії зі світом природи); потребово-мотиваційного (екологічне батьківське ставлення як мотивація особистості; соціальні екологічні потреби як власна мотивація; потреба у взаємодії з природою), ціннісно-сислового (екоцінності як частина смислової сфери особистості; інтеріоризація суспільних екологічних цінностей; екоцентрична спрямованість на світ природи) та конативного (екоцентрична поведінка у взаємодії зі Світом) (Можаровська, 2018).

Таким чином, необхідним є вивчення картини Світу, сприйняття та відображення умов розвитку особистості (когнітивний компонент), власне особистісне ставлення до навколишнього середовища (емотивний компонент), актуалізація особистісних потреб та інтересів, постановка цілей та мети взаємодії з середовищем (потребово-мотиваційний компонент), ціннісні орієнтації та систему особистісних смислів (ціннісно-смысловий компонент), стратегії та тактики особистісної взаємодії людини у навколишньому середовищі (конативний компонент). У свою чергу, виявлення особливостей розвитку зазначених компонентів у свідомості підлітків, дозволяє встановити особливості розвитку екологічної свідомості особистості, що виховується у деструктивній сім'ї.

Розвиток екологічної свідомості у підлітковому віці виступає умовою та запорукою особистісного зростання підлітка. Підлітковий вік прийнято вважати кризовим етапом життя людини, першим перехідним періодом від дитинства до зрілості, у якому зосереджуються джерела подальшого становлення, розвитку та зростання особистості.

Спираючись на дослідження розвитку екологічної свідомості (Глебов, 2008; Дерябо, 1996; Львовичкіна, 2003; Медведев, 2001), а також враховуючи загальні особливості, умови та механізми розвитку особистості підліткового віку, можна виділити наступні особливості екологічної свідомості зазначеного вікового періоду.

Так, встановлено, що молодший підлітковий вік вважається найбільш сприятливим для цілеспрямованого формування екологічної свідомості з високою інтенсивністю взаємодії з навколишнім середовищем. На цьому етапі проявляється пізнавальний інтерес до довкілля та потреба у прямій взаємодії з природою, що стає запорукою сприятливих умов для формування екологічної поведінки. У цей період відбувається виділення природних об'єктів та елементів навколишнього середовища у сферу референтних Інших, а також зберігається непрагматичний характер ставлень до природних об'єктів. С. Д. Дерябо та В. А. Ясвін зазначають, що у період молодшого шкільного віку рівень інтенсивності непрагматичного ставлення до природи та зовнішніх об'єктів є максимально високим, порівняно з іншими віковими етапами (Дерябо, 1996). Так, молодший підлітковий вік є найбільш сприятливим для побудови системи ставлень до світу природи та розвитку стратегій взаємодії з природним середовищем.

Середній підлітковий вік характеризується зниженням пізнавального інтересу до світу природи. Натомість розвивається потреба у взаємодії з іншими людьми (Дерябо, 1996). Відповідно, на

цьому етапі формуються особливості взаємодії підлітків зі світом людей та стратегії взаємодії у соціальному середовищі. С. Д. Дерябо наголошує на необхідності збереження інтенсивності непрагматичного ставлення до природи, що виробився у молодшому підлітковому віці, та необхідності закріпити його шляхом передачі знань про навколишній світ та зосередження на організації участі підлітків у сфері формування стратегій і технологій екологічної діяльності.

Старший підлітковий вік вважається критичним, а тому С. Д. Дерябо та В. А. Ясвін визнають його найбільш психологічно складним етапом формування екологічної свідомості. У цьому віці автори виявляють домінування об'єктивного уявлення про світ природи та максимальний прояв прагматизму по відношенню до неї. Чітко виокремлюються групи дітей, які характеризуються високоінтенсивним ставленням до світу природи і відрізняються від більшості однолітків за характерними ознаками екологічної свідомості. Як вважають С. Д. Дерябо та В. А. Ясвін, у цей період видозмінюється суб'єктне сприйняття об'єктів зовнішнього середовища: суб'єктно спрямована діяльність змінюється на об'єктну установку по відношенню до оточуючого середовища (Дерябо, 1996). При збереженні елементів суб'єктифікації на цьому етапі вона вже не є визначальним фактором у ставленні до зовнішніх об'єктів, а інтенсивність цього ставлення є найнижчою серед всіх періодів онтогенезу. У цьому віці змінюється сфера прояву ставлення до навколишнього середовища, коли притаманний підлітку прагматизм реалізується в практичній сфері.

Таким чином, розгляд розвитку екологічної свідомості дозволяє констатувати зміни у включеності особистості підліткового віку у Світ природи та соціального оточення від інтенсивно непрагматичних суб'єктних ставлень у молодшому до прагматичних об'єктних у старшому підлітковому віці.

Враховуючи теоретичний розгляд феноменології екологічної свідомості, загальні закономірності, психологічні особливості становлення та індивідуального розвитку особистості підліткового віку виділено основні структурні компоненти екологічної свідомості: когнітивний, емотивний, потребово-мотиваційний, ціннісно-смысловий, конативний (рис. 2).

Виділені компоненти екологічної свідомості не можуть розглядатися окремо один від одного. Навпаки, розвиток екологічної свідомості обумовлений взаємозалежністю, взаємовпливом та взаєморозвитком усіх зазначених компонентів у рівній мірі.

Виділені компоненти екологічної свідомості проявляються залежно від тієї системи ставлень у навколишньому Світі, що сформована особистістю. Ставлення особистості – це активний, свідомий, інтегральний, вибіркоковий та заснований на досвіді зв'язок особистості з різними сторонами дійсності, що існує у вигляді цілісної системи (Мясищев, 1995, с. 7).



Рис. 2. Взаємозв'язок компонентів екологічної свідомості

В. М. Мясищев виділяє три групи ставлень: ставлення людини до людей, до себе, до предметів зовнішнього світу (Мясищев, 1995; Слободчиков, 1995). Особистість виступає як структурована система стосунків, що узагальнює зв'язок окремих елементів навколишнього середовища з усією дійсністю в цілому. Ці зв'язки формуються під впливом суспільних відносин, якими, в свою чергу, особистість пов'язана з навколишнім світом (Аверин, 1998).

Екоцентрична спрямованість може проявлятися через відповідну систему емпатійних ставлень. Л. П. Журавльова розглядає емпатію як системне утворення, яке є структурним елементом більш складної системи «Я – Світ». Науковець виокремлює емпатійні ставлення як системи: система ставлень до людей та система ставлень до світу явищ і предметів (і до світу природи) (Журавльова, 2007, с. 69). У людини з високим рівнем екологічної свідомості добре розвинуті не лише емпатійні ставлення до оточуючих живих об'єктів: homoемпатійні, зооемпатійні, фітоемпатійні, – але й якісно сформовані квазіемпатія і аутоемпатія (Журавльова, 2007, с. 72-73).

Отже, окрім визначених вище компонентів екологічної свідомості, структура екологічної свідомості включає в себе систему ставлень

особистості до Інших людей, самого себе та до природи. Визначена система ставлень реалізується в межах, відповідно, соціальної, особистісної та природної сфер (рис. 3).

Екологічна свідомість є складним системним утворенням, що складається з двох підсистем: структурних компонентів та ставлень особистості до Світу. В рамках теоретичної структурно-динамічної моделі екологічна свідомість є системним утворенням, що складається з системи компонентів (когнітивний, емотивний, потребово-мотиваційний, ціннісно-смысловий та конативний) та системи ставлень особистості до Світу: соціального (екологічна свідомість визначається на рівні соціального середовища), самого себе (екологічна свідомість визначається на рівні особистісного середовища) та природи (екологічна свідомість визначається на рівні природного та штучного середовища) (Можаровська, 2018).

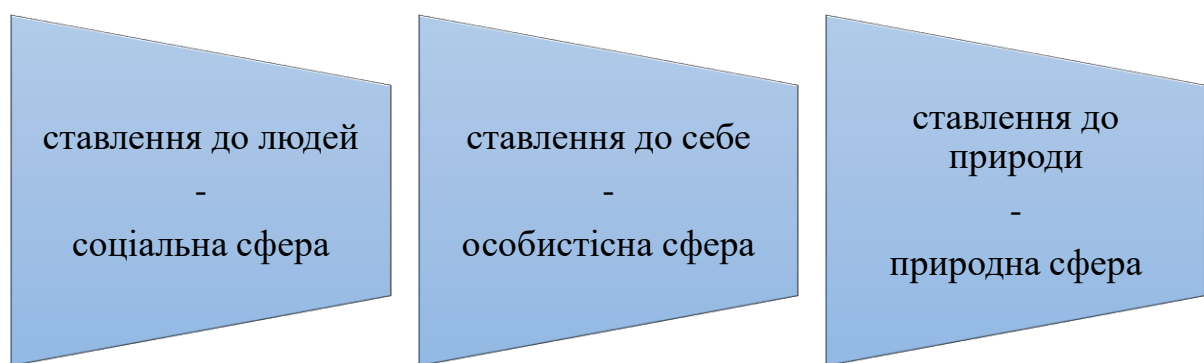


Рис. 3. Система ставлень особистості до Світу

Особистісна сфера відображає ставлення до себе (Я), думки, цінності, емоції, потреби підлітка, сформовані деструкціями сім'ї, інтеріоризовані у внутрішню картину Світу особистості. Екологічна свідомість розвивається внаслідок актуалізації особистісної рефлексії, критичності мислення та переоцінки цінностей. Компоненти екологічної свідомості у межах особистісної сфери підлітка розкриваються через усвідомлення себе невід'ємною частиною Світу (когнітивний), екологічність емоцій та аутоемпатію (емотивний), рефлексію екологічності батьківського ставлення (потребово-мотиваційний), екологічні цінності як частину смислової сфери (ціннісно-смысловий), екоцентричну поведінку (конативний).

Соціальна сфера особистості охоплює систему ставлень та міжособистісної взаємодії, які обумовлені соціумом і, зокрема, деструктивними характеристиками сім'ї. Розвиток екосвідомості здійснюється шляхом актуалізації почуття дорослості та

самоствердження підлітка у групі ровесників. Компоненти екологічної свідомості на цьому рівні проявляються через усвідомлення себе частиною системи «Я – Соціум» (когнітивний), емпатійне ставлення до Іншого (емотивний), соціальні екологічні потреби (потребово-мотиваційний), інтеріоризацію суспільних екологічних цінностей (ціннісно-смысловий), екоцентричну поведінку (конативний).

Природна сфера відображає особливості ставлень (прагматичність, егоцентризм) до світу живої та неживої природи, а розвиток екологічної свідомості відбувається внаслідок актуалізації суспільно значущої діяльності, зокрема, у ставленні до природи. Компоненти екологічної свідомості виражаються через мислення, пам'ять, уяву, увагу та сприймання з наданням значущості та наділенням екологічним змістом пізнавальні процеси (когнітивний), суб'єктне емоційне включення у процес взаємодії зі світом природи (емотивний), потребу у взаємодії з природою (потребово-мотиваційний), екоцентричну спрямованість (ціннісно-смысловий) та екоцентричну поведінку (конативний).

Процедурою емпіричного дослідження особливостей розвитку екологічної свідомості підлітків передбачено підбір психодіагностичного інструментарію; збір дослідницького матеріалу та його математичну й статистичну обробку; здійснення аналіз отриманих результатів. Загалом дослідженням охоплено 168 респондентів, з них 88 дівчат та 80 хлопців.

Психодіагностичний комплекс методик склали: методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі – для дослідження домінуючого типу ставлення підлітків до світу людей (соціальна сфера); «Домінанта» (С. Д. Дерябо) – для дослідження домінантності суб'єктивного ставлення до світу природи (природна сфера); «Опитувальник батьківського ставлення» (А. Я. Варга, В. В. Столін) – для дослідження рефлексії батьківського ставлення до себе (особистісна сфера); тест на визначення емпатії підлітків та юнаків (Л. П. Журавльова) – для дослідження інтегральної емпатії як складної психологічної системи забезпечення Я – Ти зв'язку при взаємодії людини зі Світом; методика діагностики міри задоволеності основних потреб (в модифікації Л. П. Журавльової, М. К. Романової) – для дослідження потребово-мотиваційного компонента екологічної свідомості; «Домінанта» (С. Д. Дерябо) – для дослідження когнітивного, емотивного та конативного компонентів екосвідомості; «Ціннісні орієнтації» (О. І. Мотков, Т. О. Огнева) – для дослідження ціннісно-смыслового компоненту екологічної свідомості.

Вивчення чинників ставлень особистості до себе, що полягають у визначенні рівня розвитку емпатійності та рефлексії підлітками батьківського ставлення виявляє наступне: прояв інтегральної емпатії у підлітків (рис. 4) є нерівномірним і коливається від дуже низького у середньому підлітковому (3,85%) та старшому підлітковому (2,7%) до високого у середньому (11,51%), старшому (6,98%) та молодшому (3,56%) підлітковому періодах. Дуже низького рівня інтегральної емпатії у молодшому підлітковому віці не виявлено. Низький рівень інтегральної емпатії виявлено у такому відсотковому співвідношенні: 37,8% у старшому підлітковому віці, 33,24% у середньому підлітковому віці та 18,46% у молодшому підлітковому віці.



Рис. 4. Динаміка розвитку інтегральної емпатії підлітків з повних сімей

Основу ставлень до навколишнього Світу та внутрішніх станів, які виникають у суб'єкта по відношенню до оточуючої дійсності, оснований на внутрісімейному кліматі, особливостях взаємостосунків у сім'ї, ставленні батьків до дитини. Закладена сім'єю система ставлень батьків до дітей складає основу системи ставлень останніх до Світу в силу того, що сім'я є первинним інститутом, в якому соціалізується та розвивається дитина. Результати дослідження системи батьківських ставлень (табл. 1) виявляють різноаспектність відображення їх у свідомості дітей різного вікового періоду.

Отримані результати свідчать про відчуття підлітками з боку батьків негативних емоційних станів; низьку оцінку їх здібностей; часткове прийняття та приниження індивідуальності. Ця тенденція спостерігається у молодшому підлітковому віці ($\bar{X}=10,55$ балів) з поступовим підвищенням у середньому ($\bar{X}=10,93$ бали) та зниженням у старшому підлітковому віці ($\bar{X}=10,13$ балів).

Таблиця 1

**Динаміка рефлексії підлітками батьківського ставлення
(у балах)**

| Типи ставлення | Вибір | Віковий період | | | |
|-------------------|-------|----------------|---------|---------|--------|
| | | 9 - 10 | 11 - 13 | 14 - 16 | 9 - 16 |
| Прийняття | X | 16,23 | 15,24 | 17,87 | 16,45 |
| | Д | 18,02 | 15,83 | 18,01 | 12,29 |
| | Р | 17,14 | 15,54 | 17,94 | 16,88 |
| Кооперація | X | 4,33 | 3,91 | 5,99 | 4,74 |
| | Д | 5,20 | 4,02 | 6,01 | 5,07 |
| | Р | 4,77 | 3,97 | 6,00 | 4,91 |
| Симбіоз | X | 3,81 | 3,73 | 5,22 | 4,25 |
| | Д | 4,50 | 4,22 | 5,48 | 4,73 |
| | Р | 4,16 | 3,98 | 5,35 | 4,50 |
| Гіперсоціалізація | X | 3,81 | 6,12 | 6,28 | 5,40 |
| | Д | 4,34 | 5,82 | 6,02 | 5,40 |
| | Р | 4,07 | 5,97 | 6,15 | 5,40 |
| Маленький невдаха | X | 1,35 | 1,13 | 1,48 | 1,29 |
| | Д | 1,21 | 1,08 | 1,54 | 1,28 |
| | Р | 1,28 | 1,10 | 1,51 | 1,30 |

Примітки: X – хлопці, Д – дівчата, Р – разом

З метою визначення переважаючого типу ставлення підлітків до Світу було визначено основні домінуючі тенденції у ставленнях підлітків. Встановлено, що у підлітковому віці вираженою є стратегія домінування у ставленні до інших людей (табл. 2).

Таблиця 2

Типи міжособистісних ставлень у підлітковому віці

| Типи міжособистісних ставлень (в балах) | Вік (в роках) | | | |
|---|---------------|---------|---------|--------|
| | 9 – 10 | 11 – 13 | 14 – 16 | 9 – 16 |
| Домінування (\bar{X}) | 0,33 | 3,30 | 2,02 | 1,88 |
| Дружелюбність (\bar{X}) | 4,99 | 1,14 | 2,65 | 2,92 |

Примітки: \bar{X} – середнє арифметичне

Дослідження значущості суб'єктивних ставлень до різних сфер світу має нисхідну ієрархічну послідовність у підлітковому віці: соціальний світ, особистісний світ, світ природи (табл. 3).

Встановлено, що переважаючим компонентом екологічної свідомості у підлітковому віці є конативний (табл. 4).

Таким чином, екологічна свідомість є суб'єктивним відображенням особистісного, соціального та природного середовища, як єдиного неподільного Світу людини, що проявляється в екологічно спрямованій (екоцентричній) поведінці особистості і виступає умовою особистісного становлення та розвитку.

Таблиця 3

Ієрархічність ставлень підлітків з деструктивних та повних сімей до природи

| Основні поняття | Віковий період (в роках) | | | Середнє значення рангу | Ранг |
|------------------------------------|--------------------------|---------|---------|------------------------|------|
| | 9 – 10 | 11 – 13 | 14 – 16 | | |
| матеріальні цінності (хороші речі) | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| природа та тварини | 5 | 6 | 7 | 6 | 6 |
| влада | 9 | 7 | 6 | 7,3 | 8 |
| оточуючі люди | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| професія, навчання | 7 | 5 | 4 | 5,3 | 5 |
| стосунки хлопців з дівчатами | 7 | 4 | 3 | 4,7 | 4 |
| моральність (добро та зло) | 3 | 9 | 8 | 6,7 | 7 |
| наука та мистецтво | 6 | 7 | 9 | 7,3 | 9 |
| я сам (ставлення до себе) | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 |

Підлітковий вік є сенситивним для розвитку екологічної свідомості, оскільки у цей період школяр характеризується високою інтенсивністю та непрагматичністю взаємин з природою (молодший підлітковий вік), відбувається зміщення пізнавального інтересу зі світу природи на взаємодію з іншими людьми (середній підлітковий вік), домінуванням об'єктно-прагматичного ставлення до природи (старший підлітковий вік). Розвиток екологічної свідомості у підлітковому віці проявляється у зміні ставлень до оточуючого Світу, а кінцевою його метою є формування екологічної особистості.

Таблиця 4

Вираженість компонентів екологічної свідомості у ставленні до інших людей, природи та себе (у %)

| Ставлення до: | Компонент | | |
|---------------|-------------|-----------|------------|
| | Когнітивний | Емотивний | Конативний |
| Природа | 4,53 | 5,29 | 11,34 |
| Інші люди | 13,22 | 13,08 | 23,18 |
| Я | 5,98 | 8,05 | 15,33 |
| Разом | 23,73 | 26,42 | 49,85 |

Дослідженням розвитку екологічної свідомості підлітків з позиції особистісного зростання виявлено наступні особливості: у більшості школярів переважає середній рівень розвитку феномену; домінуючим компонентом екологічної свідомості є конативний, а значущість суб'єктивних ставлень до різних сфер світу має нисхідну ієрархічну послідовність: соціальний світ, особистісний світ, світ природи; система батьківських ставлень репрезентована шкалами відторгнення, соціальної бажаності, симбіозу, авторитарної гіперсоціалізації та інвалідизації; домінуючим типом міжособистісної взаємодії є стратегія домінування.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей становлення та розвитку екологічної особистості як умови особистісного зростання упродовж онтогенезу людини.

1.3. Екологічне ставлення до Іншого як основа особистісного зростання в юнацькому віці

Людина приходить у цей світ завдяки іншим людям. У середовищі інших вона формується, проживає власне життя, самоздійснюється. Зрештою, в інших людина себе продовжує, отримуючи так зване «соціальне безсмертя». Тому є цілком закономірним, що Інші, як активні суб'єкти соціального середовища особистості, задають вектор її розвитку та особистісного зростання, формують відчуття суб'єктивного благополуччя та реалізованості.

Міжособистісна взаємодія як об'єкт наукового аналізу. Співіснування двох унікальних та неповторних особистостей відбувається у формі міжособистісної взаємодії. У ході аналітичного огляду наукової літератури з проблем міжособистісної взаємодії виявлено, що різним аспектам даного феномену присвячена значна кількість як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень, в яких спостерігається не лише неоднозначність у трактуванні її психологічних корелятивів, а й відсутність єдиної концептуальної моделі міжособистісної взаємодії в цілому (Коломієць, 2013).

Дослідження дефініцій міжособистісної взаємодії в межах несуперечливого психологічного тезаурусу дозволило встановити, що нею є випадковий чи умисний, приватний чи публічний, довготривалий чи короткочасний, вербальний чи невербальний, прямий чи опосередкований особистісний контакт двох людей (Коломієць, 2015). Суть міжособистісної взаємодії полягає у зіткненні

двох абсолютно унікальних психологічних світів осіб, які вступають у контакт одна з одною, та їх подальшої трансформації внаслідок взаємовпливу. Унікальність та неповторність кожного міжособистісного контакту зумовлює багатовимірність феномену міжособистісної взаємодії. Відтак, процес міжособистісної взаємодії протікає одночасно щонайменше у трьох вимірах (мікро-, мезо- та макровиміри).

МікрОВимір репрезентує індивідуально-психологічне забезпечення кожного міжособистісного контакту. На рівні психіки (мікрорівень) процес міжособистісної взаємодії складається з окремих мікропроцесів – мікроактів, які забезпечують її реалізацію. Під час кожного мікроакту активізується один з п'яти компонентів: когнітивний, емоційний, мотиваційний, ціннісно-смисловий та конативний, функціонування яких взаємопов'язане та взаємообумовлене. Особливості феноменологічних характеристик кожного компоненту є внутрішніми умовами, через які здійснюється зовнішній вплив Іншого на суб'єкт взаємодії.

Усі психічні процеси, які актуалізуються під час кожного міжособистісного контакту та його забезпечують, обумовлюють динаміку розвитку міжособистісної взаємодії, що презентує мезовимір останньої. У мезовимірі розвиток міжособистісної взаємодії передбачає наявність трьох стадій, – міжособистісного контакту, міжособистісних взаємин та міжособистісних стосунків, – кожна з яких має власну мікродинаміку. Перехід на наступну стадію можливий не лише від більш простих форм взаємодії до більш складних, а й у зворотному напрямку. При цьому кожна стадія обов'язково передбачає наявність попередньої, але не вимагає переходу до наступної.

Особливості мезовиміру ж обумовлюють ієрархічну структуру макровиміру, який презентує соціальний капітал особистості (усю сукупність міжособистісних взаємодій, у які вступає особистість).

Екопсихологічні аспекти міжособистісної взаємодії. Розгляд міжособистісної взаємодії з точки зору екологічної психології дещо зміщує акценти класичного вивчення даного феномену: генезис, феноменологія, процесуальність, функціональність дещо поступаються значущістю змістовим та якісним характеристикам взаємодії. Зумовлено це тим, що екопідхід у вивченні міжособистісної взаємодії (як одиниці виміру «Людина – Людина») базується на дослідженні системи ставлень, які визначають вид екологічної спрямованості особистості у Світі людей. Як показують дослідження С. Д. Дерябо, Л. П. Журавльової, А. М. Львовчкіної, О. С. Мамешиної,

Т. В. Можаровської, М. К. Романової, В. О. Скребця, В. А. Ясвіна та інших, система ставлень особистості формується на основі екологічної свідомості. Останню розглядаємо, спираючись на визначення М. К. Романової, як «специфічну форму суспільної та індивідуальної свідомості, особливістю якої є психічне відображення штучного довкілля та природного середовища (зокрема, людини як невід'ємного елемента екосистеми), внутрішніх світів (власного та Іншого); рефлексії, переживання щодо місця і ролі людини в світі Природи; здатність до відповідних саморегуляції та побудови ставлень у системі «Я – Світ»» (Романова, 2015, с. 7).

Екологічна свідомість, як внутрішньоособистісне утворення, задає спрямованість мікрорівня міжособистісної взаємодії: егоцентричну (на себе), антропоцентричну (на іншого) та екоцентричну (на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, гармонійне та комфортне співіснування тощо). Дана спрямованість відображається у кожному компоненті мікрорівня: когнітивному, емоційному, мотиваційному, ціннісно-смысловому та конативному.

Організація емпіричного дослідження. Щоб з'ясувати специфіку спрямованості міжособистісної взаємодії сучасного юнацтва нами було проведено емпіричне дослідження, у якому взяло участь 226 осіб юнацького віку (15-21 рік). Серед них 110 респондентів раннього юнацького віку (51 юнак та 59 дівчат) та 116 – зрілого юнацького віку (41 представник чоловічої статі та 74 жіночої). Експериментальною базою дослідження стали Житомирський екологічний ліцей, Тетерівська загальноосвітня школа I-III ступенів, будівельний коледж Житомирського національного агроекологічного університету, Житомирський інститут медсестринства, Житомирський національний агроекологічний університет, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Когнітивна екоспрямованість міжособистісної взаємодії юнаків. На першому етапі нашого дослідження вивчалася *когнітивна* екоспрямованість юнацтва міжособистісній взаємодії, яка в узагальненому вигляді проявляється у різних когнітивних стилях особистості.

У роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників можна знайти описи близько двох десятків когнітивних стилів (Холодная, 2004). Існують психологічні дослідження, в яких перевіряється вплив деяких когнітивних стилів на процес спілкування (Студеникин, 1999). Для нас же дослідницький інтерес викликають когнітивні стилі, що є специфічними саме для ситуації міжособистісної взаємодії. До них були

віднесені когнітивні стилі сприймання психологічної дистанції між собою та іншим (конфлюентність – ізолюваність), стилі власної позиції у міжособистісній взаємодії (поступливість – конфронтація), стилі міжособистісної спрямованості (конформізм – нонконформізм).

Для визначення когнітивних стилів психологічної дистанції у міжособистісній взаємодії використовувалася шкала «Відчуженість» методики «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» С. В. Духновського (Духновский, 2006, с. 45-50). Дана шкала є суб'єктивною оцінкою схильності людини встановлювати дистанцію з іншим в діапазоні від абсолютного злиття з ним (конфлюентності) до повного відчуження (ізоляції). Для успішної реалізації екоцентричної міжособистісної взаємодії оптимальними є середні значення, які передбачають можливість зсуву в сторону того чи іншого полюса залежно від ситуації. Таким чином, ми мали змогу виділити три основні когнітивні стилі психологічної дистанції:

- з орієнтацією на зближення (низькі значення по шкалі), як прояв антропоцентричної спрямованості;
- з орієнтацією на відчуження (високі значення), як прояв егоцентричної спрямованості;
- з орієнтацією на адекватну психологічну дистанцію (середні значення), як прояв екоцентричної спрямованості.

Вивчення когнітивних стилів психологічної дистанції показало, що переважна більшість (65,0%) респондентів загальної вибірки є орієнтованими на адекватне оцінювання та встановлення психологічної дистанції з іншим (табл. 1), що є найбільш сприятливою для реалізації екологічної міжособистісної взаємодії. Водночас, чверть досліджуваних (22,6%) при сприйманні, осмисленні, інтерпретації та оцінюванні Іншого й ситуації міжособистісної взаємодії з ним схильні до мінімізації психологічної дистанції (тобто, мають антропоцентричну спрямованість). Восьма ж частина опитаних (12,4%) є орієнтованими на збільшення психологічної дистанції (відчуження) між собою та Іншим, що відносимо до показників егоцентричної позиції.

Аналіз статевих особливостей показав, що при загальній екоцентричній спрямованості юнаків егоцентрично спрямованих дівчат є значно більше, ніж хлопців. Важливо відзначити, що така тенденція є справедливою для усього періоду юності.

Згадана вище методика використовувалася і для діагностики когнітивних стилів власної позиції у міжособистісній взаємодії, однак у цьому випадку аналізувалися результати отримані за шкалою «Конфліктність». Діапазон оцінювання даної шкали може варіювати в

межах від уникання конфлікту до його ініціювання. Середні значення говорять про асертивну спрямованість, що може розцінюватися як своєрідний оптимум даного показника.

Таблиця 1

**Статеводинамічні показники когнітивних стилів
психологічної дистанції**

| Показники | | Вибірка | | | | | | | | | |
|--|-------------------|-----------|-------|------|------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| Когнітивні стилі психологічної дистанції | Еко-спрямованість | Вік | 15–21 | | | 15–17 | | | 18–21 | | |
| | | Стать | Р | Х | Д | Р | Х | Д | Р | Х | Д |
| Орієнтація на зближення | Антропоцентрична | % | 22,6 | 23,7 | 21,8 | 23,64 | 23,53 | 23,73 | 21,5 | 23,8 | 20,2 |
| | | \bar{x} | 2,5 | 2,7 | 2,3 | 2,5 | 2,7 | 2,3 | 2,6 | 2,8 | 2,4 |
| Орієнтація на адекватну дистанцію | Екоцентрична | % | 65,0 | 67,7 | 63,2 | 64,54 | 68,63 | 61,02 | 65,5 | 66,7 | 64,9 |
| | | \bar{x} | 5,5 | 5,4 | 5,5 | 5,1 | 5,1 | 5,3 | 5,7 | 5,8 | 5,6 |
| Орієнтація на відчуження | Егоцентрична | % | 12,4 | 8,6 | 15,0 | 11,82 | 7,84 | 15,25 | 13,0 | 9,5 | 14,9 |
| | | \bar{x} | 8,4 | 8,4 | 8,45 | 8,8 | 8,75 | 8,8 | 8,1 | 8,0 | 8,2 |

Примітки: Х – хлопці, Д – дівчата, Р – разом; \bar{x} – середній показник.

Відтак, виділялося три когнітивні стилі психологічної позиції: з орієнтацією на поступливу позицію – антропоцентрична, з орієнтацією на конфронтуючу позицію – егоцентрична та з орієнтацією на асертивну позицію – екоцентрична.

При аналізі вікових особливостей когнітивних стилів психологічної позиції було виявлено, що майже три чверті усіх досліджуваних юнацького віку (73,0%) мають екоцентричну спрямованість власної позиції, шоста частина (15,9%) має егоцентричну орієнтацію, а дев'ята частина (11,1%) – антропоцентричну (табл. 2).

Такий розподіл не є стабільним впродовж усієї юності. Частка осіб, які мають антропоцентричну спрямованість у зрілій юності, зменшується вдвічі, порівняно з ранньою, натомість суттєво зростає кількість осіб із егоцентричною спрямованістю. Очевидно, що таке зростання конфліктності у осіб зрілого юнацького віку зумовлене, з одного боку, активним розвитком моральної свідомості, що відбувається на даному віковому етапі та зумовлює підвищення моральних вимог до поведінки Іншого, а з іншого – зростанням власної самоцінності, спричинене активним розвитком самосвідомості.

Втім протиставлення себе іншим хоча й може інтерпретуватися як чинник розвитку споживацької поведінки й джерелом екосоціального дисбалансу, але, на нашу думку, є еволюційованим та соціалізованим варіантом природного відбору, завдяки якому у найближчому

соціальному оточенні особистості залишаються лише найбільш «гідні» (за суб'єктивними параметрами) люди.

Таблиця 2

**Статеводинамічні показники когнітивних стилів
психологічної позиції**

| Показники | | Вибірка | | | | | | | | | |
|--|------------------|-----------|-------|------|------|-------|------|------|-------|------|------|
| Когнітивні стилі психологічної позиції | Екоспрямованість | Вік | 15–21 | | | 15–17 | | | 18–21 | | |
| | | Стать | Р | Х | Д | Р | Х | Д | Р | Х | Д |
| Орієнтація на поступливу позицію | Антропоцентрична | % | 11,1 | 12,9 | 9,8 | 14,54 | 15,7 | 13,5 | 7,8 | 9,5 | 6,8 |
| | | \bar{x} | 2,8 | 2,8 | 2,8 | 2,8 | 2,7 | 2,9 | 2,9 | 3,0 | 2,8 |
| Орієнтація на асертивну позицію | Екоцентрична | % | 73,0 | 75,3 | 71,4 | 73,64 | 72,5 | 74,6 | 72,4 | 78,6 | 68,9 |
| | | \bar{x} | 5,3 | 5,2 | 5,4 | 5,3 | 5,1 | 5,4 | 5,4 | 5,4 | 5,4 |
| Орієнтація на конфронтуючу позицію | Егоцентрична | % | 15,9 | 11,8 | 18,8 | 11,82 | 11,8 | 11,9 | 19,8 | 11,9 | 24,3 |
| | | \bar{x} | 8,5 | 8,3 | 8,6 | 8,5 | 8,5 | 8,4 | 8,5 | 8,0 | 8,6 |

Примітки: Х – хлопці, Д – дівчата, Р – разом; \bar{x} – середній показник.

Як видно з таблиці 2, кількість представників чоловічої та жіночої вибірок, які орієнтовані на поступливу та асертивну позиції, є майже однаковими. Більш суттєві ж статеві відмінності виявлено стосовно конфронтуючої позиції, представниками якої є кожен восьмий юнак та кожна п'ята юнка.

Стили когнітивної спрямованості у міжособистісній взаємодії діагностувалися за допомогою шкали «Конструктивність стосунків» методики «Діалогічність міжособистісних стосунків» С. В. Духновського (Духновский, 2009, с. 92-94). Визначалися три види спрямованості: нонконформістська (низький рівень конструктивності), що виражає налаштованість особистості на досягнення бажаного результату та є показником егоцентричної екоспрямованості, конформістська (середній рівень), що проявляється у прагненні ефективної самопрезентації у очах Іншого та є показником альтероцентристської екоспрямованості, та конструктивна (високий рівень), що є оптимальною комбінацією двох попередніх і розглядається нами як показник екоцетризму.

Дослідження когнітивних стилів психологічної спрямованості показало, що трохи більше половини (55,7%) респондентів юнацького віку мають конформістську орієнтацію, яка вказує на антропоцентричну спрямованість, третина (32,3%) –

нонконформістську орієнтацію, а отже егоцентричну спрямованість, і лише восьма частина (11,9%) досліджуваних є орієнтованими на конструктивну взаємодію та мають екоцентричну спрямованість (табл. 3).

Основною віковою особливістю досліджуваного показника когнітивного компоненту є суттєве збільшення (до 40%) кількості респондентів з егоцентричною спрямованістю у період зрілої юності, порівняно із ранньою. Передбачаємо, що таке зростання нонконформістських тенденцій пов'язане з процесом індивідуалізації особистості в соціумі, що, як ми писали вище, також є еволюційною формою соціального природного відбору на мезорівні міжособистісної взаємодії.

Помітні відмінності можна спостерігати і у статевих особливостях когнітивних стилів психологічної спрямованості. Зокрема, результати загальної вибірки свідчать, що егоцентрична спрямованість є більш властивою юнакам, а альтероцентристська – дівчатам.

Таблиця 3

**Статеводинамічні показники когнітивних стилів
психологічної спрямованості міжособистісної взаємодії**

| Показники | | Вибірка | | | | | | | | | |
|--|-------------------|-----------|-------|------|------|-------|------|------|-------|------|------|
| Когнітивні стилі психологічної спрямованості | Екоспрямованість | Вік | 15–21 | | | 15–17 | | | 18–21 | | |
| | | Стать | Р | Х | Д | Р | Х | Д | Р | Х | Д |
| Нонконформістська орієнтація | Его-центрична | % | 32,3 | 37,6 | 28,6 | 24,5 | 35,3 | 15,2 | 39,7 | 40,5 | 39,2 |
| | | \bar{x} | 2,3 | 2,3 | 2,3 | 2,2 | 2,2 | 2,1 | 2,4 | 2,4 | 2,4 |
| Конформістська орієнтація | Антропо-центрична | % | 55,7 | 50,5 | 59,4 | 60,0 | 51,0 | 67,8 | 51,7 | 50,0 | 52,7 |
| | | \bar{x} | 5,2 | 5,2 | 5,2 | 5,3 | 5,1 | 5,35 | 5,2 | 5,1 | 5,2 |
| Орієнтація на констр. взаємод. | Еко-центрична | % | 11,9 | 11,8 | 12,0 | 15,5 | 13,7 | 17,0 | 8,62 | 9,5 | 8,1 |
| | | \bar{x} | 8,4 | 8,45 | 8,4 | 8,5 | 8,3 | 8,6 | 8,4 | 8,8 | 8,2 |

Примітки: Х – хлопці, Д – дівчата, Р – разом; \bar{x} – середній показник.

Однак, як виявилось, такі результати репрезентують ситуацію, характерну для ранньої юності. У зрілому ж юнацькому віці статева диференціація фактично зникає, що і є характерною особливістю даного періоду.

Ще одна особливість була виявлена при аналізі динаміки стилів психологічної спрямованості. Вона полягає у тому, що для хлопців період юності є відносно стабільним, а у дівчат же на даному віковому етапі відбувається суттєва (понад 20%) переорієнтація психологічної спрямованості у бік егоцентризму.

Емоційна екоспрямованість міжособистісної взаємодії юнаків. Емпіричне вивчення *емоційного компоненту* міжособистісної взаємодії полягало у виявленні рівня емоційної включеності особистості у міжособистісну взаємодію. З цією метою була використана шкала «Напруженість» методики «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» С. В. Духновського (Духновский, 2005, с. 45-50). Дана шкала дозволяє виміряти рівень емоційної включеності особистості у міжособистісну взаємодію у діапазоні від повної емоційної індиферентності, як ознаки егоцентризму, до емоційного застрягання (заикленості), як показника альтероцентризму. Ці два крайні показники є ознаками емоційного неблагополуччя особистості. Середні ж бали по шкалі вказують на помірну (адекватну) емоційну включеність особистості, що є показником її екоцентричної спрямованості.

Дослідження рівня напруженості у міжособистісній взаємодії дозволило виявити характер емоційної включеності досліджуваних у неї. Аналіз її вікових особливостей показав, що переважна більшість досліджуваних юнацького віку мають схильність до помірної емоційної включеності у міжособистісну взаємодію, що є показником екоцентричної спрямованості (табл. 4). При цьому кожен п'ятий представник даної вікової категорії має альтероцентричну спрямованість, проявляючи надмірну зосередженість на своїй взаємодії з іншим (19,0%), а кожен сьомий – не переймається розвитком власних взаємин (13,7%), тобто має егоцентричну спрямованість.

Таблиця 4

Статеводинамічні показники рівня емоційної включеності

| Показники | | Вибірка | | | | | | | | | |
|------------------------------|------------------|-----------|-------|------|------|-------|------|------|-------|------|------|
| Рівень емоційної включеності | Екоспрямованість | Вік | 15–21 | | | 15–17 | | | 18–21 | | |
| | | Стать | Р | Х | Д | Р | Х | Д | Р | Х | Д |
| Емоційна індиферентність | Егоцентрична | % | 13,7 | 20,4 | 9,0 | 17,3 | 21,6 | 13,6 | 10,4 | 19,0 | 5,4 |
| | | \bar{x} | 2,6 | 2,5 | 2,7 | 2,5 | 2,4 | 2,6 | 2,7 | 2,6 | 3,0 |
| Помірна включеність | Екоцентрична | % | 67,3 | 67,7 | 66,9 | 70,0 | 70,6 | 69,5 | 64,6 | 64,3 | 64,9 |
| | | \bar{x} | 5,6 | 5,7 | 5,6 | 5,5 | 5,5 | 5,5 | 5,7 | 5,9 | 5,6 |
| Емоційне застрягання | Антропоцентрична | % | 19,0 | 11,8 | 24,1 | 12,7 | 7,8 | 16,9 | 25,0 | 16,7 | 29,7 |
| | | \bar{x} | 8,6 | 8,9 | 8,5 | 8,8 | 9,0 | 8,7 | 8,5 | 8,8 | 8,4 |

Примітки: Х – хлопці, Д – дівчата, Р – разом; \bar{x} – середній показник.

Досить цікавою є вікова динаміка емоційної включеності при переході від ранньої до зрілої юності. На даному етапі відмічається чіткий спад показників егоцентризму (на 6,9%) та екоцентризму (на

5,4%), внаслідок чого вдвічі зростають показники альтероцентризму (з 12,7% до 25,0%). Закономірно, що процес «фільтрації» власного соціального оточення, який відбувається на когнітивному рівні, супроводжується сильними емоціями та переживаннями юнаків.

Характерно, що дані показники мають чіткі статеві відмінності. Зокрема, юнаки є більш схильними до емоційної індиферентності, яка у них зустрічається на 11,4% частіше, ніж їх ровесниць (тобто, у кожного п'ятого хлопця і кожної одинадцятої дівчини). У дівчат же показники схильності до емоційного застрягання на 12,27% перевищують відповідні показники юнаків. Таким чином, надмірна зосередженість на міжособистісній взаємодії зустрічається у кожного восьмого хлопця та кожної четвертої дівчини.

Аналіз статево-динамічних показників показав, що у представниць жіночої статі відбувається більш стрімке послаблення егоцентричної спрямованості (на 8,2%), а у їх ровесників – більш помірно (на 2,6%). Таким чином, якщо у ранньому юнацькому віці егоцентрична спрямованість була зафіксована у кожній сьомій представниці жіночої статі, то у період зрілої юності – у кожній вісімнадцятій.

Показники екоцентричної спрямованості у зрілому юнацькому віці знижуються на 6% за рахунок чоловічої вибірки. А зростання показників альтероцентричної спрямованості відбувається однаково інтенсивно в обох вибірках. Показники юнаків зрілого юнацького віку зростають більш ніж вдвічі (був кожен тринадцятий, а став кожен шостий представник даного вікового діапазону), досягаючи показника вибірки дівчат раннього юнацького віку. У останніх же зростання відбувається на 12,8% (була кожна шоста, стала кожна 3,5 представниця жіночої статі).

Таким чином, загалом у період юнацького віку спостерігається зростання альтероцентричної спрямованості емоційної включеності у міжособистісну взаємодію.

Ще одним показником, який було обрано для дослідження спрямованості екологічної свідомості емоційного компоненту міжособистісної взаємодії, є гармонійність. Індекс дисгармонійності стосунків визначався шляхом підрахунку підсумкового балу методики «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» С. В. Духновського (Духновский, 2009, с. 92-94). Високі та низькі його значення вказують на надмірні прояви кон'юнктивних (альтероцентрична спрямованість) або диз'юнктивних (егоцентрична спрямованість) почуттів відповідно, що є ознакою дисгармонії. Середні ж бали є своєрідним оптимумом,

який свідчить про гармонійність (екоцентрична спрямованість) взаємодії.

Розгляд його вікових особливостей показав, щодля більшості (61,5%) представників юнацького віку характерними є гармонійні переживання як ознака екоцентричної спрямованості у ситуації міжособистісної взаємодії (табл. 5). Майже у чверті респондентів (23,0%) виявлено домінування кон'юнктивних почуттів (альтероцентрична спрямованість), а у 15,5% – диз'юнктивних (егоцентрична спрямованість). При цьому виражених статевих відмінностей по вибірці юнацького віку не спостерігається.

При аналізі динамічних показників емоційної гармонійності було виявлено загальну тенденцію до зниження її рівня. А саме, у вибірці зрілого юнацького віку прослідковується незначне зниження показників антропоцентричної (на 2,9%) та екоцентричної спрямованості (на 5,9%), при зростанні егоцентричної (на 8,8%) порівняно з вибіркою раннього юнацького віку.

Аналіз статево-динамічних особливостей емоційної гармонійності показав, що описана вище тенденція, абсолютно відображає вікову динаміку досліджуваних жіночої статі. Зокрема, кількість досліджуваних дівчат, у яких переважають кон'юнктивні почуття, у зрілому юнацькому віці зменшується на 4,8%, гармонійні – на 3,6%, а диз'юнктивні – збільшуються на 8,4%. У хлопців впродовж юнацького віку також зростає кількість осіб, у яких переважають диз'юнктивні почуття (на 9,2%) та зменшується показник респондентів з емоційною гармонійністю у взаємодії (на 9,9%). Але кількість досліджуваних, у яких переважають кон'юнктивні почуття, залишається відносно стабільною впродовж усього періоду.

Таблиця 5

Статево-динамічні показники емоційної гармонійності

| Показники | | Вибірка | | | | | | | | | |
|---------------------|-------------------|-----------|-------|------|------|-------|------|------|-------|------|------|
| Переважаючі почуття | Екоспря-мованість | Вік | 15–21 | | | 15–17 | | | 18–21 | | |
| | | Стать | Р | Х | Д | Р | Х | Д | Р | Х | Д |
| Кон’юктивні | Антропо-центрична | % | 23,0 | 25,8 | 21,0 | 24,5 | 25,5 | 23,7 | 21,6 | 26,2 | 18,9 |
| | | \bar{x} | 2,5 | 2,3 | 2,6 | 2,4 | 2,3 | 2,6 | 2,5 | 2,4 | 2,6 |
| Гармонійні | Еко-центрична | % | 61,5 | 60,2 | 62,4 | 64,5 | 64,7 | 64,4 | 58,6 | 54,8 | 60,8 |
| | | \bar{x} | 5,5 | 5,3 | 5,7 | 5,3 | 5,0 | 5,5 | 5,8 | 5,7 | 5,9 |
| Диз’юнктивні | Его-центрична | % | 15,5 | 14,0 | 16,6 | 11,0 | 9,8 | 11,9 | 19,8 | 19,0 | 20,3 |
| | | \bar{x} | 8,7 | 8,6 | 8,7 | 8,8 | 8,6 | 9,0 | 8,6 | 8,6 | 8,5 |

Примітки: Х – хлопці, Д – дівчата, Р – разом; \bar{x} – середній показник.

Таким чином, аналіз емоційного компоненту міжособистісної взаємодії дозволив констатувати, що в цілому для юнацького віку притаманна екоцентрична спрямованість емоційного компоненту міжособистісної взаємодії. В той же час впродовж юності суттєво зростає кількість осіб з егоцентричною спрямованістю емоційної гармонійності та антропоцентричною спрямованістю емоційної включеності. Закономірно, що чим більше обистість емоційно «застрягає» в своїх стосунках, тим менше вона хоче зближуватися з іншими людьми.

Мотиваційна екоспрямованість міжособистісної взаємодії юнаків. Дослідження мотиваційного компоненту міжособистісної взаємодії мало на меті виявити потреби, мотивами та цілі міжособистісної взаємодії в юнацькому віці. Для виявлення рівня потреби у міжособистісній взаємодії використовувалася методика О. П. Єлісєєва «Потреба у спілкуванні» (Єлісєєв, 2001, с. 428-430). Даний опитувальник діагностує п'ять рівнів розвитку цієї потреби (низький, нижче середнього, середній, вище середнього та високий).

Дослідження вікових особливостей розвитку потреби у міжособистісній взаємодії показало, що майже 90% сучасної молоді фактично не відчувають потреби у взаємодії з іншим (табл. 6).

Таблиця 6

Статеводинамічні показники рівня розвитку потреби у міжособистісній взаємодії

| Показники | | Вибірка | | | | | | | | | |
|------------------------|-------------------|-----------|-------|------|------|-------|------|------|-------|------|------|
| Рівні розвитку потреби | Еко-спрямованість | Вік | 15–21 | | | 15–17 | | | 18–21 | | |
| | | Стать | Р | Х | Д | Р | Х | Д | Р | Х | Д |
| Низький | Его-центрична | % | 67,3 | 66,7 | 67,7 | 66,4 | 68,6 | 64,4 | 68,1 | 64,3 | 70,3 |
| | | \bar{x} | 1,4 | 1,5 | 1,3 | 1,4 | 1,5 | 1,3 | 1,3 | 1,4 | 1,3 |
| Нижче середнього | Еко-центрична | % | 21,7 | 19,4 | 23,3 | 20,0 | 17,7 | 22,0 | 23,3 | 21,4 | 24,4 |
| | | \bar{x} | 3,5 | 3,6 | 3,4 | 3,5 | 3,6 | 3,5 | 3,4 | 3,6 | 3,4 |
| Середній | | % | 8,8 | 9,7 | 8,3 | 10,9 | 7,8 | 13,6 | 6,9 | 11,9 | 4,0 |
| | | \bar{x} | 5,3 | 5,4 | 5,3 | 5,3 | 5,5 | 5,2 | 5,3 | 5,4 | 5,3 |
| Вище середнього | | % | 1,3 | 2,1 | 0,7 | 1,8 | 3,9 | 0,0 | 0,9 | 0,0 | 1,3 |
| | | \bar{x} | 7,7 | 7,5 | 8,0 | 7,5 | 7,5 | - | 8,0 | - | 8,0 |
| Високий | Антропо-центрична | % | 0,9 | 2,1 | 0,0 | 0,9 | 2,0 | 0,0 | 0,9 | 2,4 | 0,0 |
| | | \bar{x} | 9,0 | 9,0 | - | 9,0 | 9,0 | - | 9,0 | 9,0 | - |

Примітки: Х – хлопці, Д – дівчата, Р – разом; \bar{x} – середній показник.

Кількість досліджуваних, які мають середній рівень розвитку потреби у міжособистісній взаємодії, не сягає й 9%, а частка тих, хто має

рівень вище середнього та високий, разом налічується трохи більше двох відсотків. Характерно, що такі результати зберігаються впродовж усього періоду юності. Коливання у показниках досліджуваних вибірки раннього юнацького віку та зрілого юнацького віку не перевищує 4%.

Аналіз спрямованості екологічної свідомості показав, що дві третини усіх досліджуваних мають егоцентричну спрямованість потреби у міжособистісній взаємодії і третина екоцентричну. Кількість же осіб з антропоцентричною спрямованістю становить менше 1%.

Аналіз результатів загальної вибірки щодо виявлення статевих особливостей розвитку потреби у міжособистісній взаємодії показав, що високий її рівень притаманний переважно юнакам. Дівчата ж юнацького віку не схильні відчувати сильної потреби в Іншому.

Аналіз статево-динамічних особливостей потреби у міжособистісній взаємодії дозволив виявити тенденцію до її зниження у дівчат зрілого юнацького віку та відносну стабільність у хлопців.

Відтак, емпіричне дослідження дозволило констатувати, що альтероцентрична спрямованість потреби у міжособистісній взаємодії є дуже великою рідкістю в період юності та притаманна більшою мірою юнакам, ніж юнкам. Екоцентрична ж спрямованість хоча й налічує третину вибірки, але в динаміці має тенденцію до зниження та прямує до егоцентризму.

Ціннісно-сміслова екоспрямованість міжособистісної взаємодії юнацтва. Дослідження *ціннісно-сміслового* компоненту міжособистісної взаємодії передбачало виявлення смислових установок та ціннісних орієнтацій особистості у сфері міжособистісної взаємодії. Така дослідницька потреба абсолютно задовольнялась шляхом використання методики С. Л. Братченко «Опитувальник спрямованості у спілкуванні (НЛО)» (Діагностика ..., 2003). Під спрямованістю особистості у міжособистісній взаємодії автор методики вбачає певну так звану «комунікативну парадигму», що репрезентує уявлення людини про сенс міжособистісної взаємодії, її цілі та засоби, бажані та допустимі способи поведінки (Братченко, 1997, с. 34 – 56). Відповідно до цього автор виділяє шість видів спрямованості особистості у міжособистісній взаємодії, які й діагностуються даною методикою. У основі кожного виду спрямованості лежить певне ціннісне ставлення до Іншого, яке, відповідно до нашого припущення, може обумовлюватися рівнем емпатійності особистості. Таким чином, використовуючи дану методику, ми мали змогу виявити домінуючу спрямованість особистості (діалогічну, авторитарну, маніпулятивну, альтероцентристську, конформну чи індиферентну) та визначити тип

ціннісного ставлення до Іншого (гуманістичне, імперативне, егоїстичне, ціннісне, нормативне та офіційне).

Результати дослідження свідчать, що жоден із діагностованих видів спрямованості не може розглядатися як домінуючий у строгому розумінні цього слова, оскільки різниця між показниками шкал коливається в межах одиниці (за виключенням шкали, яка вимірює діалогічну спрямованість). Таким чином, ми говоритимемо про відносно домінування тієї чи іншої спрямованості.

Отже, дослідження результатів загальної вибірки показало, що у юнацькому віці найбільш вираженими є альтероцентристська та конформна спрямованість (табл. 7).

Таблиця 7

**Статеводинамічні показники ціннісно-сислової
спрямованості у міжособистісній взаємодії**

| Вибірка | Вік | 15–21 | | | 15–17 | | | 18–21 | | |
|-----------------------|---------------------|-------|-----|-----|-------|-----|-----|-------|------|-----|
| | Стать | Р | Х | Д | Р | Х | Д | Р | Х | Д |
| Види спрямованості | Авторитарна | 3,6 | 3,8 | 3,9 | 3,7 | 3,6 | 3,7 | 4,1 | 4,0 | 4,1 |
| | Маніпулятивна | 4,0 | 4,1 | 3,9 | 3,9 | 4,1 | 3,7 | 4,1 | 4,1 | 4,1 |
| | Альтероцентристська | 4,2 | 4,0 | 4,4 | 4,5 | 4,2 | 4,7 | 4,0 | 3,7 | 4,1 |
| | Конформна | 4,1 | 4,3 | 4,1 | 4,3 | 4,0 | 4,5 | 4,0 | 4,6 | 3,7 |
| | Індиферентна | 3,4 | 3,6 | 3,3 | 3,3 | 3,7 | 2,9 | 3,6 | 3,5 | 3,6 |
| | Діалогічна | 0,2 | 0,1 | 0,3 | 0,2 | 0,1 | 0,3 | 0,1 | 0,02 | 0,2 |

Примітки: Х – хлопці, Д – дівчата, Р – разом.

Найменшу ж кількість балів набрала шкала, яка вимірює діалогічну спрямованість. Таким чином, очевидним є схильність сучасного юнацтва до нівелювання власних потреб та інтересів на користь Іншого, у основі чого лежить реальне ціннісне ставлення до нього або демонстрація його псевдоцінності. Характерно, що явне домінування даних шкал спостерігається й у вибірці раннього юнацького віку.

У зрілій же юності домінуючу позицію починає займати маніпулятивна спрямованість молоді. Разом з тим спостерігається зниження показників діалогічної спрямованості.

Очевидно, що описані результати демонструють нам динаміку знецінення Іншого паралельно із зростанням власної самоцінності.

Аналіз статевих особливостей ціннісно-сислової спрямованості показує, що у представників чоловічої статі юнацького віку домінуючими є конформна та маніпулятивна спрямованість, а у жіночої спостерігається явна перевага альтероцентристської (рис. 1, 2).

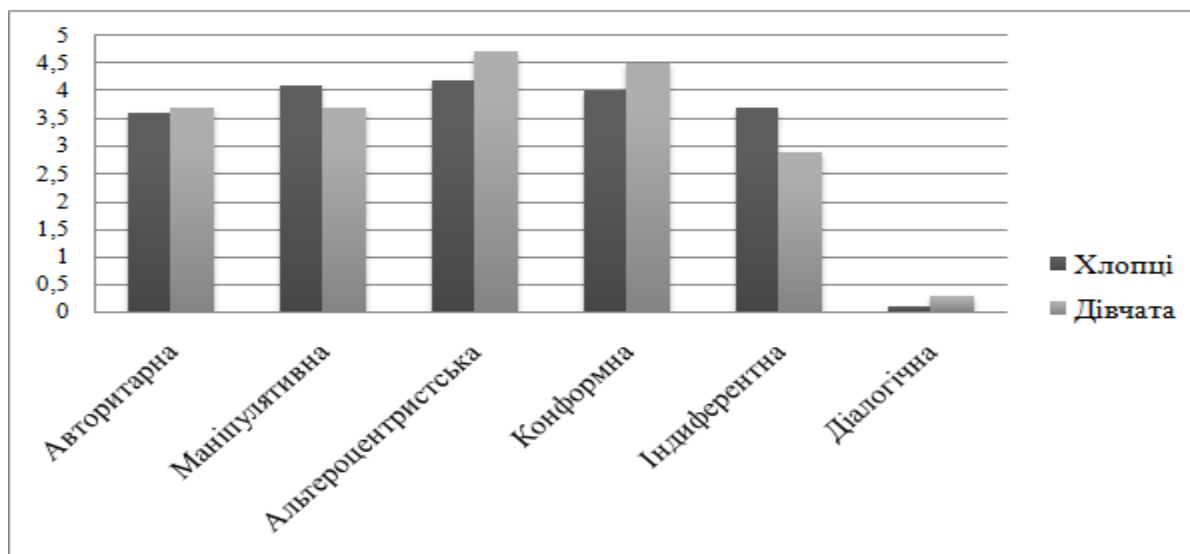


Рис. 1. Ціннісно-сміслова спрямованість осіб раннього юнацького віку

Характерно, що домінування альтероцентристської спрямованості у ранньому юнацькому віці виявлено в обох вибірках.

Однак у зрілому юнацькому віці середній бал за даною шкалою стрімко знижується, поступаючись домінуючою позицією конформній спрямованості – у юнаків та зрівнюючись із авторитарною та маніпулятивною спрямованостями – у юнок (рис. 2). Відтак спостерігаємо зростання псевдоціннісного ставлення до Іншого з боку представників чоловічої статі та зростання власної самоцінності – з боку жіночої.

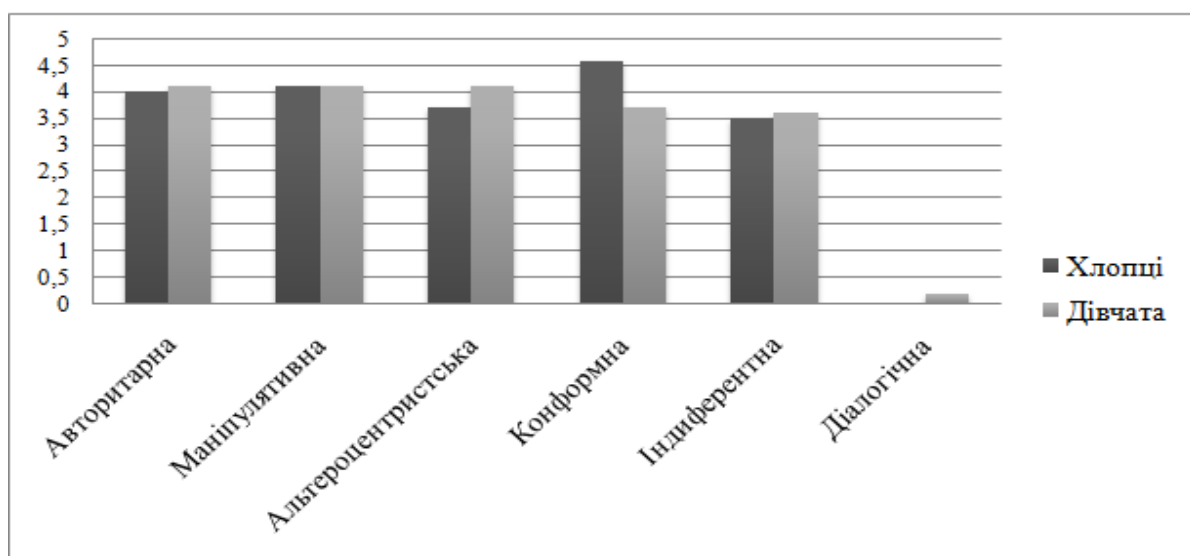


Рис. 2. Ціннісно-сміслова спрямованість осіб зрілого юнацького віку

Особливості конативної екоспрямованості міжособистісної взаємодії юнаків. Дослідження конативного компоненту зводилося до визначення особливостей поведінки особистості у ситуації міжособистісної взаємодії. Для цього використовувалася методика FIRO-B Шутца (Schutz, 1958), у її адаптованому російськомовному варіанті, що відомий як «Опитувальник міжособистісних стосунків (ОМО)» А. А. Рукавішнікова (Диагностика ..., 2003). Дана методика діагностує поведінку особистості за трьома параметрами – рівень контактної активності (шкала «Включеність»), рівень психологічної близькості (шкала «Афект») та рівень владної позиції (шкала «Контроль»). Кожен з них передбачає дві форми поведінки: активну (власну поведінку щодо інших людей) та пасивну (поведінку інших щодо себе). Зважаючи на мету та завдання нашого дослідження далі будуть аналізуватися результати лише показники активної форми поведінки.

У ході дослідження з'ясовано, що для досліджуваних юнацького віку найбільш притаманним є середній рівень власної активності у міжособистісній взаємодії (табл. 8). Він виявляється у кожного другого представника юності. Водночас майже третина респондентів продемонструвала високий рівень активності та лише сьома частини – низький.

Таблиця 8

**Статеводинамічні показники активності
у міжособистісній взаємодії**

| Вік | | 15–21 | | | 15–17 | | | 18–21 | | |
|---------------------|-----------|-------|------|------|-------|------|------|-------|------|------|
| Стать | | Р | Х | Д | Р | Х | Д | Р | Х | Д |
| Екстремально низька | % | 0,9 | 1,1 | 0,7 | 0,9 | 0,0 | 1,7 | 0,9 | 2,4 | 0,0 |
| | \bar{x} | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 | - | 1,0 | 1,0 | 1,0 | - |
| Низька | % | 13,7 | 16,1 | 12,0 | 10,0 | 9,8 | 10,2 | 17,2 | 23,8 | 14,6 |
| | \bar{x} | 2,8 | 2,7 | 2,9 | 2,8 | 2,6 | 3,0 | 2,8 | 2,8 | 2,8 |
| Середня | % | 53,1 | 44,1 | 59,4 | 52,7 | 45,1 | 59,3 | 53,4 | 42,8 | 59,4 |
| | \bar{x} | 4,6 | 4,7 | 4,6 | 4,6 | 4,6 | 4,6 | 4,7 | 4,7 | 4,7 |
| Висока | % | 27,4 | 35,5 | 21,8 | 31,8 | 43,1 | 22,0 | 23,3 | 26,2 | 21,6 |
| | \bar{x} | 6,2 | 6,2 | 6,3 | 6,1 | 6,1 | 6,1 | 6,4 | 6,4 | 6,4 |
| Екстремально висока | % | 4,9 | 3,2 | 6,1 | 4,6 | 2,0 | 6,8 | 5,2 | 4,8 | 5,4 |
| | \bar{x} | 8,2 | 8,3 | 8,1 | 8,2 | 8,0 | 8,2 | 8,2 | 8,5 | 8,0 |

Примітки: Х – хлопці, Д – дівчата, Р – разом; \bar{x} – середній показник.

Таким чином, не зважаючи на те, що потреба у взаємодії з Іншим для сучасного юнацтва є мало вираженою, міжособистісна активність

молоді в цілому залишається досить високою. Відтак, можемо констатувати, що Інший все ж залишається важливою частиною життя сучасної молодії людини.

Розгляд динамічного аспекту міжособистісної активності молодії дозволив констатувати тенденцію до її спаду в період зрілої юності. Зокрема, спостерігаємо значне зростання кількості представників другої групи досліджуваних, при зниженні чисельності четвертої. Такий стан речей є цілком закономірним для даного вікового періоду, про що ми вже неодноразово писали вище.

Якщо говорити про статеві особливості, то можемо констатувати, що у представників чоловічої вибірки впродовж юності спостерігається більш інтенсивна динаміка власної активності у міжособистісній взаємодії, порівняно з жіночою. Зокрема, у зрілому юнацькому віці чисельність юнаків із низьким рівнем активності зростає більше, ніж у двоє, що відбувається за рахунок зниження чисельності осіб із високим її рівнем. У дівчат вікова динаміка є досить незначною (коливання показників в межах п'яти відсотків). Разом з тим, варто відзначити, що у період ранньої юності більш високий рівень міжособистісної активності виявлено у чоловіків, а у зрілій юності – у жінок.

Дослідження особливостей емоційної включеності у міжособистісну взаємодію показало, що для осіб юнацького віку притаманний весь спектр її можливих проявів: від надмірної емоційності до повної байдужості (табл. 9). Зокрема, близько чверті досліджуваних загальної вибірки демонструють високий і майже стільки ж середній рівні емоційної включеності; п'ята частина – низький, а шоста і десята частина опитуваних – екстримально високий та екстримально низький рівні відповідно.

Такі показники не є однаковими впродовж усього періоду юності. Якщо у ранньому юнацькому віці в цілому тенденції зберігаються, то у вибірці представників зрілого юнацького віку спостерігається суттєве зменшення кількості осіб з високим рівнем емоційної включеності при збільшенні майже вдвічі досліджуваних з екстримально високим її рівнем.

Відтак, відсотковий показник представників різних рівнів емоційної включеності в міжособистісну взаємодію (крім екстримально низького) варіює в межах 2,5%. При цьому можемо говорити про тенденцію до зростання екстремальних показників емоційності у взаємодії в період зрілої юності, що є наслідком юнацького максималізму.

Таблиця 9

**Статеводинамічні показники власної емоційності
у міжособистісній взаємодії**

| Вік | | 15–21 | | | 15–17 | | | 18–21 | | |
|------------------------|-----------|-------|------|------|-------|------|------|-------|------|------|
| Стать | | Р | Х | Д | Р | Х | Д | Р | Х | Д |
| Екстремально низька | % | 11,1 | 6,4 | 14,3 | 10,0 | 2,0 | 17,0 | 12,1 | 11,9 | 12,1 |
| | \bar{x} | 0,6 | 0,5 | 0,7 | 0,8 | 1,0 | 0,8 | 0,5 | 0,4 | 0,6 |
| Низька | % | 20,3 | 18,3 | 21,8 | 17,3 | 13,7 | 20,3 | 23,3 | 23,8 | 23,0 |
| | \bar{x} | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 2,6 | 2,6 | 2,6 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Середня | % | 23,9 | 29,0 | 20,3 | 26,4 | 29,4 | 23,7 | 21,5 | 28,6 | 17,6 |
| | \bar{x} | 4,5 | 4,6 | 4,4 | 4,5 | 4,7 | 4,4 | 4,4 | 4,4 | 4,4 |
| Висока | % | 28,3 | 24,7 | 30,8 | 34,5 | 37,2 | 32,2 | 22,4 | 9,5 | 29,7 |
| | \bar{x} | 6,5 | 6,6 | 6,4 | 6,5 | 6,6 | 6,4 | 6,5 | 6,7 | 6,4 |
| Екстремально висока | % | 16,4 | 21,5 | 12,8 | 11,8 | 17,7 | 6,8 | 20,7 | 26,2 | 17,6 |
| | \bar{x} | 8,3 | 8,2 | 8,5 | 8,2 | 8,2 | 8,2 | 8,4 | 8,3 | 8,5 |

Примітки: Х – хлопці, Д – дівчата, Р – разом; \bar{x} – середній показник.

Аналіз статевих відмінностей показав, що для юнаків більшою мірою притаманним є середній рівень емоційної активності, а для юнок – високий. Найменш же вираженим для хлопців є екстремально низький рівень емоційної активності, а для дівчат – екстремально високий.

Дослідження проявів домінантності у поведінці юнацтва показало, що більшість досліджуваних проявляє середній її рівень, ще третина – високий та низький (табл. 10). Екстремально високий рівень домінантності спостерігається у кожного дванадцятого представника юнацького віку.

Характерною особливістю ранньої юності є досить високий показник екстремально високої домінантності (10,9%), який вдвічі знижується у зрілому юнацькому віці.

Говорячи про статеві особливості домінантності, варто звернути увагу на те, що загалом, дівчата частіше за хлопців у своїй поведінці демонструють домінантність. Більше того, у ранньому юнацькому віці така тенденція є більш вираженою, ніж у зрілому. Так, у період ранньої юності високий рівень домінантності демонструють кожен десятий юнак і кожна п'ята дівчина (удвічі частіше), а екстремально високий – кожен сімнадцятий юнак і кожна шоста юнка (майже втричі частіше).

У зрілому ж юнацькому віці кількість дівчат з екстремально високим показником домінантності знижується майже втричі, за рахунок чого статева диференціація на даному рівні зникає.

Таблиця 10

**Статеводинамічні показники власної домінантності
у міжособистісній взаємодії**

| Вік | | 15–21 | | | 15–17 | | | 18–21 | | |
|------------------------|-----------|-------|------|------|-------|------|------|-------|------|------|
| Стать | | Р | Х | Д | Р | Х | Д | Р | Х | Д |
| Екстремально низька | % | 0,9 | 1,1 | 0,8 | - | - | - | 1,7 | 2,4 | 1,3 |
| | \bar{x} | 1,0 | 1 | 1,0 | - | - | - | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| Низька | % | 15,9 | 17,2 | 15,0 | 17,3 | 19,6 | 15,3 | 14,6 | 14,3 | 14,9 |
| | \bar{x} | 2,6 | 2,6 | 2,5 | 2,4 | 2,5 | 2,2 | 2,8 | 2,8 | 2,8 |
| Середня | % | 58,8 | 66,7 | 53,4 | 55,4 | 64,7 | 47,4 | 62,1 | 69,0 | 58,1 |
| | \bar{x} | 4,5 | 4,5 | 4,6 | 4,6 | 4,4 | 4,7 | 4,5 | 4,5 | 4,5 |
| Висока | % | 16,4 | 9,7 | 21,0 | 16,4 | 9,8 | 22,0 | 16,4 | 9,5 | 20,3 |
| | \bar{x} | 6,2 | 6,3 | 6,2 | 6,3 | 6,4 | 6,3 | 6,2 | 6,2 | 6,1 |
| Екстремально висока | % | 8,0 | 5,3 | 9,8 | 10,9 | 5,9 | 15,3 | 5,2 | 4,8 | 5,4 |
| | \bar{x} | 8,6 | 8,6 | 8,5 | 8,4 | 8,3 | 8,4 | 8,8 | 9,0 | 8,7 |

Примітки: Х – хлопці, Д – дівчата, Р – разом; \bar{x} – середній показник.

Відтак була встановлена ще одна особливість поведінкового компоненту: у період юності у дівчат спостерігається більш інтенсивна динаміка домінантності, порівняно з хлопцями.

Загалом, як дозволило констатувати наше емпіричне дослідження, для сучасного юнацтва характерною є екоцентрична спрямованість екологічної свідомості в системі «Людина-Людина». В той же час впродовж даного вікового періоду спостерігаються суттєві зміни, які призводять до збільшення чисельності осіб з егоцентричною спрямованістю на фоні зменшення кількості досліджуваних, у яких виявлено антропоцентричну спрямованість.

Такі результати в цілому відповідають основним тенденціям екологічної свідомості сучасного суспільства: споживацька поведінка, використання природних ресурсів виключно задля забезпечення власних потреб, що проектується на площину соціальних контактів у вигляді авторитарної, домінантної, маніпулятивної поведінки щодо інших. Особливо яскраво дані процеси простежуються у мотиваційному, ціннісно-смысловому та поведінковому компонентах мікрорівня міжособистісної взаємодії юнаків. Егоцентричне відокремлення власного «Я», що нерідко розглядається у

протиставленні з іншими, знеціненні інших, розбудова взаємодії з ними через призму власних інтересів призводить до емоційно складного процесу «фільтрації» найближчого соціального оточення і розглядається нами як прородній закономірний процес особистісного становлення і зростання.

1.4. Екологічне ставлення до себе як основа особистісного зростання

Динамічні трансформації сучасного суспільства актуалізують необхідність гармонізації стосунків в тріаді «Я – Інший – Природа». Основою гармонійних стосунків є розвинена екологічна самосвідомість особистості як утворення, що власне детермінує особистісне зростання через екологічне ставлення до себе, як до суб'єкта системи «Я – Світ» та відповідає за її саморегуляцію в межах позитивного функціонування в навколишньому середовищі. Зважаючи на це, важливим є вивчення екологізації ставлень особистості.

Сучасні дослідники послуговуються досить широкими дефініціями екологічної свідомості. Так, Р. Г. Падалка зазначає, що «екологічна свідомість – це вищий рівень психічного відображення природного та штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія відносно ролі та місця людини в біологічному, фізичному та хімічному світі, а також саморегуляція даного відображення» (Падалка, 2018, с. 6). Представники антропоцентричного підходу, розглядаючи особливості екологічної свідомості, до її опису також включають елементи самосвідомості: екологічна свідомість – «це знання і розуміння людиною своїх можливостей впливу на природу, визначення цілей такого впливу, оцінки варіантів передбачуваної поведінки в екосередовищі, врахування наслідків поведінки і *пізнання самого себе як однієї з підсистем екосистеми*» (Романова, 2003, с. 35).

К. А. Романова визначає екологічну свідомість як «систему етичних, когнітивних, естетичних, прагматичних *стосунків людини з природою та з самим собою*» (Романова, 2003). Основним значенням є «усвідомлення себе в Світі і Світу в собі» (Романова, 2002), що стосується явища самосвідомості, але через недостатню диференційованість понятійно-категоріального апарату екологічної психології відноситься до «екологічної свідомості» (Литвинчук, 2016).

О. В. Рудоміно-Дусятська та інші зазначають, що екологічна свідомість проявляється як «вищий рівень психічного відображення,

природного, штучного, соціального середовища та свого внутрішнього світу; рефлексія місця та ролі людини в екологічному світі, а також саморегуляція даного відображення» (Рудоміно-Дусятська, Климник, Шаргородська, 2002, с. 31).

Л. М. Курняк визначає «усвідомлення знань про місце людини в біосфері як істоти, засобами діяльності якої врівноважується життєдіяльність біосфери» як важливу складову екологічного буття людини (Курняк, 2007, с. 5). Також предметом інтересів українських науковців постають терміни «довкілля» та «образ довкілля». О. Л. Вернік розглядає довкілля, як «зовнішні чинники, умови й ситуації у життєдіяльності людини, в яких розвиваються її певні властивості, якості» (Вернік, 2004, с. 4), а образ довкілля – «сукупність образів об'єктів, що виокремлюються людиною в її оточенні» (Вернік, 2004, с. 4). Систему «Я – Світ» ми розглядаємо, як накопичення усіх об'єктів (штучних та природних), які оточують особистість.

Українська дослідниця І. А. Мунасіпова-Мотяш виокремлює особливості екологічної самосвідомості через визначення екологічних компетенцій. Так, ціннісна складова екологічних компетенцій юнацтва (зокрема, у період їх професійного становлення) полягає в «почутті співпереживання та співчуття природі; незалежності в екологічних судженнях; переконаності у необхідності щоденно дотримуватися міри, норм і правил природокористування, бережливого відношення до природного середовища у повсякденному житті та професійній діяльності» (Мунасіпова-Мотяш, 2016, с. 149).

Дослідження проблеми екологічної самосвідомості є нерозривним з вивченням психологічних особливостей власне самосвідомості. Вважаємо, що розглядаючи смислову наповненість екологічної самосвідомості через структуру самосвідомості зможемо виокремити й операціоналізувати поняття «екологічної самосвідомості» та сепарувати його від усталеного поняття «екологічна свідомість». В. П. Зінченко в пошуках визначення поняття «свідомість» звертає увагу на парадигму «свідомість в світі свідомості» та змінює її на «самосвідомість в світі свідомості» (Зінченко, 1991, с. 33). Він зазначає, що «епіцентром свідомості та самосвідомості є усвідомлення власного Я» (Зінченко, 1991, с. 33).

В. В. Столін, узагальнивши дослідження основних підходів до вивчення самосвідомості, пропонує таку точку зору на генезу та генезис феномену: «самосвідомість особистості, як похідна від єдності діяльності та міжособистісних стосунків, є фактором, який визначає спілкування та діяльність» (Столін, 1983, с. 272).

Проаналізувавши вище названі особливості підходів до визначення самосвідомості можна стверджувати, що погляди про виникнення та розвиток феномену зводяться до таких міркувань: самосвідомість розглядають, як основу свідомості, як складову свідомості, як феномен, що розвивається незалежно від свідомості, як феномен, що з'являється у ранньому онтогенезі, як можливість емоційно почути Іншого, як новоутворення (якісні трансформації самосвідомості) підліткового та юнацького віку.

Інтегрувавши всі підходи, визначаємо самосвідомість, як одночасно і явище, що має складну багатокомпонентну структуру, і процес самопізнання себе, як частини Світу, інтеграція збудованого образу у картину буття, усвідомлення власної виключності, унікальності та єдності з навколишнім середовищем, структуру якої зображуємо схематично (Литвинчук, 2019, с. 43).

Аналізуючи особливості екологічної самосвідомості осіб юнацького віку, варто зауважувати, що особистісне зростання людської індивідуальності є не лише об'єкт (результат), а й суб'єкт власного розвитку.

Відображення оточуючого світу, адекватне прийняття себе в ньому можливе лише через свідому активну життєву позицію та суб'єктну орієнтацію в правилах і нормах.

Найважливіший психологічний процес в юнацькому віці – якісна трансформація самосвідомості та становлення стійкого образу «Я». Експериментальні дослідження показали, що ставлення до природи та усвідомлення своєї самості в ній можна поділити на два великих етапи. С. Д. Дерябо виокремлює (Дерябо, 2001) в цих ставленнях дві «ери» – етапи, що містять у собі три «епохи». Перший етап називає «ерою суб'єктної модальності ставлення до природи», яка характеризується суб'єктивним сприйняттям її об'єктів – епоха антропоморфізації (до 10 років) і епоха суб'єктифікації (до 14 років) (Дерябо, 2001). Другий етап – «ера об'єктної модальності ставлень до природи, що характеризується переважанням об'єктного сприймання природних об'єктів й існуванням «об'єктивної установки» стосовно їх (14 (15) – 23 роки) (Дерябо, 2001).

Екологічна самосвідомість змінюється та розвивається відповідно до нормативного розвитку самосвідомості. Вона має свої особливості відповідно до кожного етапу онтогенезу. В юнацькому віці вона розвивається, гармонізується та забезпечує узгодження життя людини в оточуючій дійсності. В залежності від того, які зовнішні чинники впливають на особистість говоримо або про прогрес (гармонія, розвиток, самовдосконалення, поцінування Світом, налагодження

продуктивних зв'язків, упевненість в своєму майбутньому та у сьогоденні), або регрес (дисгармонія, деградація, відчуженість, дисонансні стосунки в системі «Я – Світ», невпевненість та знецінення власної самості серед оточення, а отже й власне оточуючої дійсності) (Литвинчук, 2019).

На нашу думку, ланцюжок «екоцентризм – екосвідомість – природа» включає також соціальну сферу буття особистості, що розгортається апріорі в природному вимірі та містить гіпотетично можливі реалізовані чи ті, які наразі реалізуються, стосунки з соціальним (Коломієць, 2015) та природним середовищем (Можаровська, 2018). Українська дослідниця в сфері екологічної психології А. М. Льовочкіна виокремлює поняття «життєве середовище», як «місце застосування зусиль людини, що спрямовані на осмислення та цільову зміну умов власного існування» (Льовочкіна, 2011, с. 43). Логіка його опису свідчить про проекцію власного «Я» на всі сфери життя та усвідомлення біопсихосоціодуховного взаємозв'язку між ними.

А. М. Льовочкіна розглядає типи середовищ, в яких особистість може функціонувати: природне середовище – «таке, що не створювалося людиною, воно існує само по собі, функціонує за власними законами, не потребує впливу»; штучне середовище – «яке було повністю створене людиною і яке потребує зовнішньої підтримки, існує за законами, заданими людиною»; природно-штучне – «природне середовище, у яке здійснювалось перетворююче втручання людини»; штучно-природне середовище – «у яке припинено втручання людини» (Льовочкіна, 2011, с. 41-42).

Ю. М. Швалб визначив, що взаємодія людини і середовища може реалізовуватись за такими типами: середовище як фактор, середовище, як умова, середовище, як засіб, середовище, як матеріал існування індивіда (Швалб, 2006).

За типами середовищ в яких може існувати людина (Льовочкіна, 2011) та за особливостями в взаємодії в них (Швалб, 2006), очевидно, що функціонування систем «Я – Світ» відбуватиметься або ж продуктивно, гармонійно, екоцентрично, або ж – регресивно, дисгармонійно, егнотцентрично.

Зважаючи на сказане вище, вважаємо, що екологічна самосвідомість *екологічна самосвідомість* – це усвідомлення себе одночасно і частиною біопсихосоціодуховної системи (екосистеми), смислової єдності з нею й водночас унікальною особистістю та побудова

на основі цього відносин з навколишнім середовищем та з самим собою (Литвинчук, 2019, с. 39).

Екологічна самосвідомість забезпечує емоційно-ціннісне ставлення не тільки до навколишнього Світу, а й до себе. Не лише емпатійні ставлення до людей, а й зоо-, фіто- квазіемпатія забезпечують адекватний особистісний розвиток людини (Журавльова, 2007, с. 141). Зважаючи на феноменологію емпатії (Журавльова, 2007, с. 199) вважаємо, що це явище виступає вагомим чинником розвитку емоційно-ціннісного ставлення до себе та відповідної саморегуляції поведінки.

Говорячи про емпатійну детермінацію особистісного розвитку, маємо зважати на її онтогенетичну динаміку. Самосвідомість та емпатія нерозривно пов'язані між собою поняття. Про це свідчать дослідження вітчизняних та зарубіжних психологів. Виходячи з припущення, доведеного Л. П. Журавльовою про те, що «емпатія як одна з онтогенетично ранніх соціальних якостей розвивається в єдності з самосвідомістю особистості» та обумовлюють одна одну (Журавльова, 2007, с. 199), прослідковується становлення симбіотичності явищ емпатії та самосвідомості на різних етапах розвитку людини.

Ієрархічна модель детермінації екологічної самосвідомості описує певні особливості: екологічна самосвідомість ієрархічне трирівневе явище: елементарний рівень (усвідомлення себе частиною Світу, взаємодія на основі цього з навколишнім середовищем); особистісний рівень – утворення, що поєднує вищий та нижчий рівні, забезпечує їх взаємозв'язок та духовний рівень (інтегральне відображення особистістю Світу, смислова єдність з ним).

Основною і цілепокладаючою функцією екологічної самосвідомості є *встановлення, закріплення та підтримка адекватних, стійких, продуктивних зв'язків особистості з собою та з навколишнім світом*. Дихотомічність «Я – Іншим» та «Я – Світ» пояснюється тим, що особистість не можна ізолювати від навколишнього середовища, а відтак розглядати, як замкнену самодостатню систему, бо така система не зможе існувати тривалий час та підтримувати своє функціонування. Проте й розгляд лише стосунків в системі «Я – Світ» не буде вичерпним, оскільки навколишня дійсність не обмежується зовнішнім простором, вона включає у себе і саму особистість. Виключити особистість із системи «Людина – Світ» неможливо.

Структурні компоненти екологічної самосвідомості мають свою змістову наповненість та особливості на кожному з трьох рівнів: афективний компонент відображає ставлення до себе, його емоційну

забарвленість, відчуття себе частиною соціуму чи ноосфери; когнітивний компонент містить в собі усвідомлення своїх особистісних якостей, здібностей, свого місця в соціумі, розуміння Іншого, Природи, Світу; конативний компонент забезпечує ситуативні реакції та поведінку, реальну взаємодію зі Світом у відповідності з актуалізованими трансцендентними переживаннями, ціннісно-рефлексивний реалізує ціннісно-смыслову орієнтацію особистості в Світі та репрезентує, відповідно до рівнів функціонування екологічної самосвідомості, антропоцентричне, непротиборницьке чи екоцентричне ставлення особистості до Світу.

Структурні компоненти екологічної самосвідомості обумовлені специфічними системами індивідуально-психологічних, особистісних та суб'єктних чинників. Системотвірним чинником екологічної самосвідомості є емпатія як інтегральна властивість особистості. Інтегральна емпатія та її окремі форми репрезентуються на елементарному, особистісному, духовному рівнях та забезпечують адекватне відображення переживань, внутрішнього стану Іншого та об'єктів Світу загалом. Завдяки емпатії самосвідомість розвивається від усвідомлення власного «Я» на першому році життя до соціально-екологічного самовизначення в юнацькому віці. Існують вікові та статеві особливості екологічної самосвідомості осіб юнацького віку, що обумовлюють відмінності в усвідомленні себе невід'ємною частиною Світу та специфіку його відображення.

Сензитивним для розвитку екологічної самосвідомості визначено юнацький вік, оскільки його основними психологічними новоутвореннями є якісно новий рівень розвитку самосвідомості (відкриття власного Я), усвідомлення себе суб'єктом власної життєдіяльності, пошук сенсу життя, особистісне і професійне самовизначення та становлення, розвиток найвищих рівнів інтегральної емпатії.

Емпіричне дослідження дозволило встановити особливості розвитку компонентів екологічної самосвідомості *за показниками емоційної чутливості до природи (афективний компонент), суб'єктивного ставлення (когнітивний компонент), інтенсивності взаємодії зі Світом (конативний компонент) прагнення та здатності до пізнання природи (ціннісно-рефлексивний компонент).*

Встановлено, що рівень розвитку компонентів екологічної самосвідомості не є однорідним впродовж юнацького віку та має статеві та вікові особливості (Литвинчук, 2019, с. 110). Існують статистично значущі відмінності у розвитку когнітивного компоненту дівчат та

хлопців раннього юнацького віку. Також існують відмінності значущі у розвитку ціннісно-рефлексивного та конативного компоненту. У хлопців рівень розвитку ціннісно-рефлексивного компоненту має значно вищі показники, тоді як у дівчат він становить лише 21,2 бали.

Показники конативного компоненту також мають схожу тенденцію. У хлопців він розвинений значно вище ніж у дівчат. Це свідчить про практичну спрямованість хлопців раннього юнацького віку у взаємодії з живими та неживими об'єктами природи. Лише між рівнями розвитку афективних компонентів екологічної самосвідомості у осіб раннього юнацького віку не встановлено значущих статевих відмінностей.

У зрілому юнацькому віці тенденція у розвитку статевого структурних компонентів екологічної самосвідомості залишається схожою до попереднього онтогенетичного періоду. Проте, на відміну від раннього юнацького віку, між рівнем розвитку афективного компоненту у осіб зрілого юнацького віку існують значущі відмінності. У хлопців та дівчат зрілого юнацького віку залишаються відмінності у розвитку когнітивного, та конативного компонентів. У розвитку ціннісно-рефлексивного компоненту статистично значущих відмінностей не виявлено.

Протягом всього юнацтва хлопці та дівчата демонструють відмінності у емоційному ставленні до природи, її розумінню, мотивації до зміни навколишнього середовища.

Найбільш розвиненим у хлопців раннього юнацького віку є конативний компонент, у зрілому юнацькому віці – афективний компонент. Особистісне становлення юнаків актуалізує прагнення сприймати оточую природу як цінність.

Дівчата раннього юнацького віку також демонструють діяльнішу спрямованість у вираженості інтенсивності суб'єктного ставлення до природи, у зрілому юнацькому віці поряд з когнітивним компонентом актуалізується емоційне сприймання природи. Протягом усього юнацького віку спостерігається неоднорідна позитивна динаміка у розвитку компонентів екологічної самосвідомості (Литвинчук, 2019, с. 112).

Визначено, що розвиток компонентів екологічної самосвідомості має певні особливості впродовж юнацького віку та спостерігається позитивна динаміка рівня розвитку окремих її компонентів, яка має статеві відмінності (табл. 1).

Так, у хлопців встановлено зростання когнітивного та конативного компонентів. У дівчат спостерігається позитивна динаміка у розвитку

афективного та конативного компонентів. Ціннісно-рефлексивний компонент має стабільно низькі показники протягом усього юнацького віку у представників обох статей.

Таблиця 1

Вікова динаміка компонентів екологічної самосвідомості

| Досліджувані | | 15-17 років | | | | 18-21 рік | | | | 15-21 рік | | | |
|--------------|----------------|-------------|--------------------|---------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------|------------|------------|--------------------|---------------|--------------------|
| | | Афективний | Когнітивний | Цін.-рефлекс. | Конативний | Афективний | Когнітивний | Цін.-рефлекс. | Конативний | Афективний | Когнітивний | Цін.-рефлекс. | Конативний |
| | | ПА | К | П | ВІ | ПА | К | П | ВІ | ПА | К | П | ВІ |
| Х | х ₁ | 34,5 | 37,0 | 23,4 | 42,1 | 39,1 | 37,8 | 21,7 | 32,3 | 35,8 | 37,4 | 22,6 | 32,9 |
| Д | х ₂ | 36,7 | 41,2 | 21,2 | 58,4 | 42,5 | 43,6 | 20,5 | 29,0 | 39,6 | 42,4 | 20,9 | 25,1 |
| Р | х ₃ | 35,6 | 39,1 | 22,3 | 50,3 | 40,8 | 40,1 | 21,1 | 30,6 | 38,2 | 39,6 | 21,8 | 28,9 |
| т-критерій | | 1,942 | 2,891 ² | 1,401 | 2,224 ² | 2,209 ² | 2,931 ¹ | 1,801 | 1,437 | 1,901 | 2,486 ³ | 1,772 | 3,532 ² |

Примітки: Х – хлопці, Д – дівчата, Р – разом; А – афективний компонент, К – когнітивний компонент, ЦР – ціннісно-рефлексивний компонент, Кт – конативний компонент; ¹ – $p \leq 0,05$, ² – $p \leq 0,01$, ³ – $p \leq 0,001$

Існують статистично значущі демографічні відмінності у розвитку компонентів екологічної самосвідомості у осіб раннього та зрілого юнацького віку. Юнаки, які проживають в місті, демонструють нижчі показники розвитку усіх компонентів екологічної самосвідомості, окрім конативного, ніж юнаки, що проживають у сільській місцевості. Така ж тенденція зберігається і у зрілому юнацькому віці.

Встановлено, що хлопці раннього юнацького віку мають високі показники за практичною шкалою інтенсивності суб'єктивного ставлення до природи, вони готові взаємодіяти з природними об'єктами непрагматичним чином, зберігаючи їх цілісність та природовідповідність. У зрілому юнацькому віці діяльнісна складова набуває більшого значення. Юнаки виявляють активну життєву позицію по відношенню до природи, але характер цієї дії (позитивний чи негативний) не виокремлюється.

Юнаки, що проживають у селі, схильні ставитися до природи на рівні розуміння та знання, але це не відображено на їх реальній взаємодії з оточуючою дійсністю, вона носить опосередкований характер.

Додаткова бесіда з досліджуваними дозволила встановити, що значуща відмінність у розвитку когнітивного компоненту у представників міської та сільської місцевості зумовлена особливостями навчального середовища, яке дозволяє юнакам, що проживають у місті, активно практично включатися у природоохоронну чи природозберігаючу діяльність. Юнаки сільської місцевості не мають такої можливості.

Досліджуваний С. (17 років) говорить: «я дуже люблю природу, ботаніку краще всіх, Діскавері мій улюблений канал». На запитання дослідника, коли він в останнє був на природі з екскурсією, досліджуваний не міг згадати. Тобто опосередкованість суб'єктивного ставлення до природи може виражатися без реальної взаємодії з нею та реального вчування у Світ.

У дівчат раннього юнацького віку, які проживають у місті, на найнижчому рівні знаходиться перцептивно-афективне ставлення до природи, на найвищому рівні розвитку знаходиться, як і у хлопців, конативний компонент. У дівчат, які проживають у сільській місцевості найбільш розвиненими виявились ціннісно-рефлексивний та афективний компоненти. Конативний компонент розвинений на середньому рівні. Дівчата розуміють її красу, естетично освоюють об'єкти природи, практично з ними мало взаємодіючи.

Встановлено достовірні демографічні відмінності у розвитку компонентів екологічної самосвідомості. Юнацтво, що проживає у сільській місцевості, демонструє значно вищий рівень розвитку афективного компоненту (емоційної чутливості до природи) порівняно з однолітками, що проживають у місті. Юнаки, що проживають в місті та селі, мають достовірні відмінності у інтеграційній спрямованості на природу. Хлопці та дівчата, що проживають у місті, демонструють нижчий рівень екологічної спрямованості порівняно з однолітками, що проживають у сільській місцевості.

Вираженість показників розвитку екологічної самосвідомості підтверджує те, що у юнаків ставлення до природи знаходиться на низькому рівні та потребує розвитку та пошуку шляхів гармонізації безпосереднього емоційного вчування у навколишню дійсність.

Встановлено статеві-вікові статистично значущі відмінності у розвитку конативного компоненту: хлопці раннього юнацького віку мають нижчий рівень природоспрямованої поведінки та її рефлексії порівняно з дівчатами-ровесницями. У зрілому юнацькому віці таких відмінностей не встановлено. Дівчата зрілого юнацького віку мають вищий показники розвиненості афективного компоненту. Впродовж

усього юнацького віку у дівчат, порівняно з хлопцями, виявлено вищий рівень розвитку когнітивного компоненту. У розвитку ціннісно-рефлексивного компоненту значущих статевих відмінностей не виявлено.

Інтеграційна спрямованість хлопців раннього юнацького віку більш виражена (23,4%), ніж у дівчат (19,9%). Вони орієнтовані на суб'єкт-суб'єктні стосунки з природою (походи, участь у природозберігаючій діяльності, підтримка відкритих стосунків з світом). Нажаль, з віком ця тенденція зникає.

Для юнаків значимішими стають антропоцентрична інтеграція, адже з пошуком майбутньої професії, укріпленням у соціальному середовищі соціальне оточення стає значимішим. Зростає егоцентрична спрямованість у Світ. Природа стає джерелом надбання матеріальних цінностей. 19 представників зрілого юнацького віку, що взяли участь у дослідженні, займаються так званим «видобутком янтарної продукції», що є протиправною дією не лише на рівні законодавства, а й на рівні моральності.

Досліджуваний Д. (19 років, тимчасово безробітний) зауважує [записано точно зі слів зі збереженням стилістики]: «Я розумію, що Житомирські ліси перериті і на них не залишилось жодного живого місця, але де ще у нас заробити? Хлопці на видобутку янтарю за місяць кілька тисяч доларів заробляють, а я що? Гірший? Ось уже купив собі машину».

На зауваження, чи розуміє він як його діяльність впливатиме на природу, відповів: «звичайно розумію, що так не можна, але я ж не один такий. І взагалі, треба за це ув'язнювати, звичайно треба, але ж всі його видобувають». Отже юнаки розуміють моральну та протиправну суть своєї роботи, але не намагаються нічого змінити, оскільки відсутній соціальний контроль та соціальне заохочення. Треба зауважити, що такі випадки поодинокі, оскільки наша вибірка формувалась з урахуванням того, що учасники дослідження мають навчатися за різноплановими спеціальностями, але не можна ігнорувати і такі екстремальні випадки, що ще більше демонструють нівелювання молоддю стосунків «Я – Світ». Вдаючись до стратегії уникнення, раціоналізації чи заперечення юнаки переорієнтовуються на егоцентричну картину власного Світу.

Юнаки усвідомлено визначають важливість екоцентричної інтеграційної спрямованості. Дівчата, навпаки, демонструють зменшення екоспрямованості та переорієнтацію на егоцентричну та антропоцентричну інтеграцію (22,7% та 23,3%) від раннього юнацького

до зрілого юнацького віку. Вони визнають існування «природного», як такого, що «є, було та буде завжди», своєрідну константу, що незмінно оточує їх протягом життя. Дійсно, екологічні кризи на вік юнацтва в Україні не випали (порівняно з катастрофою на Чорнобильській АЕС), тому нинішній екологічний стан сприймається незмінним, а усі об'єктивні погіршення навколишнього середовища сприймаються відсторонено, бо лише 25,1% юнаків прагне в ідеалі покращити своє оточення.

Ще одним досліджуваним явищем стала *екоцентрична спрямованість особистості*, що виражає вчинкову реалізацію (Романова, 2015, с. 80-82) екологічно розвиненої особистості.

Показники екоцентричної спрямованості юнаків та юнок не високі за значеннями. Нерозвиненість екологічного аспекту свідомості юнацтва свідчить про можливі труднощі інтеграції молоді до природного середовища. Серед груп вибірки найвищий бал мають юнаки раннього юнацького віку (29,6 балів), тоді як найнижчий бал у дівчат раннього юнацького віку (22,1 бал). Така розбіжність свідчить про особливості статевих відмінностей відповідно до екоцентричної спрямованості особистості. Хоча вважається, що жінкам притаманне чуттєве сприймання, і відтак і більш точне сприймання навколишньої дійсності (Романова, 2015, с. 34-87), але наша вибірка демонструє протилежну тенденцію і орієнтацію дівчат на егоцентричну спрямованість особистості.

Таблиця 2

Статеві особливості екоцентричної спрямованості на різних етапах юності

| Досліджувані | Показники екоцентричної спрямованості | Вік (у роках) | |
|--------------|---------------------------------------|---------------|-------|
| | | 15-17 | 18-21 |
| Хлопці | \bar{x} (бали) | 29,6 | 26,3 |
| | %* | 18,2 | 16,2 |
| | ранг** | 2,9 | 3,2 |
| Дівчата | \bar{x} (бали) | 22,1 | 27,5 |
| | %* | 13,6 | 16,9 |
| | ранг** | 3,3 | 3,0 |
| Разом | \bar{x} (бали) | 25,9 | 26,9 |
| | %* | 15,9 | 16,6 |
| | ранг** | 3,1 | 3,1 |

Примітки: * – від загальної суми балів (162), ** – ранг серед 4 напрямів спрямованості особистості.

З віком ситуація змінюється: хлопці зрілого юнацького віку демонструють зменшення тенденції до екоцентричної спрямованості (26,3 бали), тоді як дівчата, навпаки, стають більш екоцентрично спрямованими (27,5 балів). Отже, вік має визначальне значення в орієнтації юнацтво на екоцентричну спрямованість.

У юнаків спостерігається негативна тенденція до розвитку екоцентричної спрямованості, тоді як у дівчат, навпаки, виявляється позитивна динаміка змін до екоцентричної спрямованості. Дівчата вдаються до використання продуктів надбання природи як до засобу досягнення цілей, не руйнуючи їх. Тоді як сучасні юнаки поставлені в такі умови (Романова, 2015, с. 12-78), які змішують їх вдаватись до егоцентричної спрямованості.

Спостерігається явна залежність між отриманим напрямком освіти та екоцентричною спрямованістю особистості. Показники юнаків, що здобувають освіту екологічного напрямку (тип професій «Людина – Природа»), демонструють значно вищий рівень екоцентричної спрямованості (38,9 балів), ніж їх однолітки, які вчаться на психологічних та економічних спеціальностях (тип професій «Людина – Людина», «Людина – Знакова система»). Дівчата також підтримують таку тенденцію (39,9 балів). Це пов'язуємо з умовами їх навчальної діяльності та необхідності рефлексії ставлення до природи.

Хлопці та дівчата, що проживають у місті, демонструють нижчий рівень екологічної спрямованості порівняно з однолітками, що проживають у сільській місцевості.

Впродовж емпіричної перевірки наявності взаємозв'язку між компонентами інтенсивності суб'єктивного ставлення до природи та рівнем емпатійності особистості виявлено, що юнакам з високим рівнем розвитку емпатії притаманна стійка сформована Я-концепція, яка виражається у продуктивній взаємодії зі світом, гармонійними стосунками з ним. Було визначено значущі зв'язки компонентів екологічної самосвідомості та системотвірного чинника її розвитку, а також її форм (табл. 3). Виявлено позитивні статистично-значущі взаємозв'язки між рівнем розвитку афективного компонента самосвідомості та антиемпатією, внутрішнім сприянням, реальним сприянням не на шкоду собі та рівнем самооцінки.

Встановлено статистично-значущі взаємозв'язки між рівнем розвитку конативного компонента екологічної самосвідомості та антиемпатією, співпереживанням, інтегральним рівнем емпатії, рівнем самооцінки та рівнем самоактуалізації. Існують статистично-значущі взаємозв'язки між рівнем розвитку ціннісно-рефлексивного

компонента екологічної самосвідомості та індиферентністю, реальним сприянням на шкоду собі, екологічною спрямованістю інтегральною емпатією.

Таблиця 3

Матриця кореляційних взаємозв'язків інтегральної емпатії та її форм з окремими компонентами екологічної самосвідомості в осіб юнацького віку

| Компоненти Е.сс | Емпатійність особистості | | | | | | | |
|--------------------|--------------------------|-------------------|------------------|-----|------------------|------------------|------------------|------------------|
| | А | Ін | Сп | Спв | ВС | РС «+» | РС«-» | ІнЕ |
| | 15-17 років | | | | | | | |
| А | -448 ¹ | -086 ¹ | 263 | 042 | 213 ¹ | 332 ¹ | 239 | 089 ¹ |
| К | -164 | 378 | -140 | 065 | 010 | 310 | 040 | 216 ³ |
| ЦР | 035 | 257 ² | 058 | 113 | -197 | 165 | 248 ² | 298 ² |
| КН | 214 ¹ | 197 | 191 ¹ | 198 | 005 | 071 | 209 ² | 334 ¹ |

Примітки: 1. Нулі та коми пропущено. 2. ¹ – рівень значущості $p < 0,05$, ² – рівень значущості $p < 0,01$. 3. А – антиемпатія, Ін – індиферентність, Сп – співчуття, Спв – співпереживання, ВС – внутрішнє сприяння, РС «+» – реальне сприяння не на шкоду собі, РС «-» – реальне сприяння на шкоду собі, ІнЕ – інтегральна емпатія, А – перцептивно-афективний компонент, К – когнітивний компонент, КН – конативний компонент, ЦР – ціннісно-рефлексивний компонент, Е.сс – екологічна самосвідомість.

Між показниками когнітивного компоненту екологічної самосвідомості та рівнем розвитку інтегральної емпатії виявлено позитивний достовірний зв'язок, тобто розуміння молоддю природи, принципів її функціонування забезпечується високим рівнем розвитку в неї інтегральної емпатії. Рівень емпатійності юнацтва також позитивно корелює зі ставленням його до оточуючої дійсності.

У юнацькому віці також знайдено негативні статистично значущі взаємозв'язки між рівнем розвитку афективного компонента та антиемпатією. Позитивні статистично значущі взаємозв'язки знайдено між рівнем розвитку афективного компонента та альтруїзмом, а також інтегральною емпатією (Литвинчук, 2019, с. 131).

Завдяки факторному аналізу діагностично встановлених показників знайдено домінуючі чинники розвитку екологічної самосвідомості та кожного з її компонентів в юнацькому віці. Факторна структура чинників її розвитку, отримана в результаті варімакс-обертання, пояснює 71,45% загальної дисперсії.

Перший фактор «Афективно-емпатійний» відображає 21,65% загальної дисперсії і містить співпереживання (0,764), співчуття (0,594), внутрішнє сприяння (0,576), альтруїзм (-0,780) та афективний компонент (0,546), які репрезентують емпатійний відгук особистості на

стан Іншого.

Другий фактор «Суб'єктно-підтримуючий» відображає 18,5% загальної дисперсії і охоплює константність (0,735) та підтримку (0,572), а також когнітивний компонент (0,583) та репрезентує усвідомлення свого місця в системі «Я – Світ».

Третій фактор «Гуманістично спрямований» відображає 15,7% загальної дисперсії і включає в себе внутрішнє сприяння (0,601), реальне сприяння (0,577), співчуття (0,476), антиемпатію (-0,526), а також ціннісно-рефлексивний (0,885) та конативний компоненти (0,657) та репрезентує емпатійну поведінку людини відповідно до сформованої системи цінностей.

Четвертий фактор «Діяльнісно-спрямований» відображає 15,6% загальної дисперсії і охоплює екологічну спрямованість особистості (0,679), здатність до реалізації цінностей в поведінці та швидкість пристосування до змінних умов (0,563), реальне сприяння (0,527), антиемпатію (-0,691) та конативний компонент (0,555).

Аналіз змісту виділених факторів дозволяє стверджувати, що емпірично встановлена факторна система чинників розвитку екологічної самосвідомості підтверджує основні положення структурно-динамічної моделі її детермінації. Встановлено домінуюче функціонування емпірично встановлених відповідних факторних чинників кожного її компонента: за змістовим наповненням «Афективно-емпатійний» фактор, очевидно, актуалізує детермінацію афективного компонента, «Суб'єктно-підтримуючий» – когнітивного компонента, «Гуманістично спрямований» – конативного та ціннісно-рефлексивного компонента, «Діяльнісно-спрямований» – репрезентує екологічно спрямовану діяльність.

Таким чином, екологічна самосвідомість має емоційно-емпатійні, суб'єктні гуманістичні та діяльнісні характеристики, що забезпечують здатність особистості до усвідомлення себе одночасно і частиною живої та неживої природи, й унікальним суб'єктом системи «Я – Світ».

В основі розвитку екологічної самосвідомості та її структурних компонентів, її особистісно-суб'єктної детермінації лежить актуалізація домінуючих груп чинників, через розвиток рефлексії переживань та емоційних ставлень до Світу, відчуття емоційної єдності з ним, розвитку емпатії до Світу та Іншого, формування усвідомлення людиною себе частиною цілісного утворення «Я – Світ», непрагматичного непротиборницького суб'єкт-суб'єктного ставлення до оточуючої природи, здатності усвідомити можливість власного впливу на оточуючу дійсність та перетворення егоцентричної та антропоцентричної спрямованості на

екоцентричну, свідомого планування стосунків зі Світом, усвідомлення свого місця та призначення у системі «Я – Світ», розвитку природозберігаючої поведінки на основі гуманістичних принципів під час взаємодії з об'єктами природи.

Спираючись на вищеназвані характеристики, можливо запропонувати низку авторських вправ, спрямованих на розвиток екологічного ставлення до себе.

Вправа 1. «Соняшник». Мета: розвиток уміння зануритися у світ іншої людини, відображення емоцій іншої людини через власний внутрішній світ.

Підготовка: клас чи територія на вулиці, де можна було б пересуватися, картки з записаними ситуаціями.

Процедура: ввідне слово «Соняшник – дивовижна рослина, не чекаючи, коли до нього повернеться сонце, він сам шукає його світла, розвивається та наповнюється сонячним теплом. І іноді, навіть жаль, що люди не соняшники. Як часто ми відвертаємося від тих, хто нам може принести тепло, не чуючи їх, в бажанні щоб на нас звернули увагу, нам допомогли. Давайте повчимося у соняшника звертати увагу на інших людей, вчуватися в їх слова емоціями.»

Група об'єднується в пари та отримує картку з ситуацією, в основі якої лежить певне емоційне переживання. На початку вправи учасники попарно стають спинами один до одного. Впродовж розмови, висловлення думок, намагання пояснити ситуацію та свою поведінку учасники не мають можливості бачити обличчя один одного, але якщо якісь слова виявилися влучними, то учасник має право повернутися. Вправа завершується, коли один з учасників зі словами «Я почув тебе і повертаюсь до тебе!» - повертається до товариша обличчям.

Ситуації для програвання:

«Ви два друга, що посварилися один з одним. Спробуйте переконати друга в своїй правоті, або вибачитися так, щоб він вас пробачив».

«Нещодавно ви дізналися, що один з ваших одногрупників вважає що, ви про нього пліткували. Але це не правда! Спробуйте переконати одногрупника у тому, що ви цього не робили».

«Ви пообіцяли виконати прохання коханої людини, але не зробили цього. Вам дійсно жаль і прикро. Спробуйте переконати її у тому, що ви насправді визнаєте провину.»

Обов'язкові запитання для обговорення: Як ви відчували себе коли вибачалися? Коли вибачали? Чи виникали у вас негативні емоції? Які? Вони змінювалися в ході виконання вправи? Яким було спілкування

без зорового контакту? Як невербальна та вербальна комунікація може нам допомогти зрозуміти іншу людину?

Вправа 2. «Ви тільки уявіть!». Мета: розвиток емпатійності, емоційної насиченості, позитивного сприймання навколишнього Світу.

Процедура: Учасники займають зручну їм позу, розслабляються, встановлюють помірне дихання та візуалізують мислеобрази.

Інструкція: «Крок перший: явіть знайоме приміщення в якому ви відчуваєте себе комфортно, затишно. Це може бути будь-яка кімната: ваша кімната або ваша дитяча в батьківському домі, затишна кухня, де розносяться пахощі кави, фортеця, яку ви побудували з ковдр, коли були зовсім маленьким, це може бути будь-яке інше приміщення. Що це за кімната? Там світло від сонця чи навкруги м'яке електричне світло? Вас оточують якісь предмети? Які? Звідки вони там, як ви гадаєте? Візьміть один з цих предметів в руки, що це? Про що він вам нагадує? Які емоції у мене з ним пов'язані? Як ви себе відчуваєте у цьому приміщенні? Там є ще хтось крім вас? Зверніться до простору, що вас оточує, запитайте його, які ресурси він вам може надати. Почуйте відповідь.

Це місце – ваш «мікрокосм» в якому ви відчуваєте себе найзатишніше, в емоційно складних ситуаціях зверніться до цього місця, нехай воно наповнить вас енергією.

Крок другий: уявіть зимовий ліс. Він чорно-білий, дерева вкриті снігом, вам досить холодно там знаходитись. Згадайте, як часто в житті ви потрапляти в ситуації, коли вам було холодно й не затишно. Ці ситуацій і є цей ліс.

Але придивіться уважніше – сніг починає танути, його все менше, вийшло сонце, сніг майже весь зійшов. Наступає весна. Дерева зеленішають, ліс прокидається та наповнюється звуками природи, прилетіли та співають птахи, все квітує, за весною прийшло тепле літа, а далі – щедрa осінь. Так і неприємні життєві ситуації, що є у нашому житті – це природньо, як і природний зимовий ліс. Але після холодних зим завжди приходить тепла пора. В нашому житті все так само – складні ситуації допомагають нам гостріше та чіткіше відчувати оточуючу дійсність, цінувати її.

Ліс, на відміну від затишної кімнати, – це наш «макрокосм», все те, що знаходиться поза нами – навряд чи ми можемо нарікати на погану погоду чи прихід зими, але ми можемо прийняти їх як неминучі явища природи, які рано чи пізно закономірно зміняться сонячною весною. Світ дружній до вас. Усвідомте, що та маленька затишна кімната також

знаходиться серед лісу – це дві сторони нашої природи - бурхливість природи та тихий спокій який ми можемо серед неї знайти.»

Обов'язкові запитання для обговорення: Які почуття у вас викликало затишне приміщення? Як ви там себе відчували? Які там були предмети, з чим вони у вас асоціювались? Які почуття викликав ліс? Наскільки легко вдалося візуалізувати зміну Зима-Весна-Літо? Як отримані уміння уявляти відсторонено життєві ситуації можуть стати вам в нагоді у щоденному житті? Опишіть свої емоції під час перебування в кімнаті та в лісі.

Вправа 3. «Експресія». Мета: розвиток уміння вивільняти емоції, вивільняти їх опосередковано, перенесення внутрішніх станів у зовнішнє вираження.

Підготовка: учасники мають бути в зручному робочому одязі, ватмани, сині, жовті, зелені, білі, чорні, червоні фарби, великі пензлі, гумові рукавички.

Процедура: Учасники розташовують на горизонтальній поверхні ватмани (на підлозі чи столах) та через образотворче мистецтво пробують виразити власний емоційний стан.

Інструкція: «Згадайте найсильнішу емоцію яка вами заволодівала протягом останніх трьох тижнів, але яку ви не змогли висловити. Якою вона була? Зараз у вас є можливість виразити емоції так, як вам тоді не вдалося зробити. Подивіться на папір, він чистий та білий і ви можете через творчість висловити всі емоції які вас охоплюють. Не хвилюйтеся, якщо вважаєте, що не вмієте малювати, адже це тут не головне.

Уявіть, що ви стихія – безкомпромісна і безжалісна, фарби – дощ, злива, град, сніг, хуртовина, бурні потоки води. Стихія не сумнівається, не жалкує, не соромиться, вона просто підкорює собі все. Підкоріть собі цей білий лист. Наберіть синього кольору на пензлі, струсніть їх на папір – це впали перші краплі дощу. Не зупиняйтеся і не бійтеся – висловіть свої емоції. Дощ не вщухає, все більше і більше фарби падає на папір. С пробуйте передати ваш стан».

Уточнення: Важливо створити у учасників відчуття свободи та. Під час виконання вправи тренер має підходити до кожного учасника та підбадьорювати його.

Обов'язкові запитання для обговорення: Покажіть свої картини. Це ви та ваше уособлення. Що ви відчували в процесі роботи? Як ви відчували себе у ролі стихії? Які ви фарби обирали? Чому? Які емоції у вас зараз?

Вправа 4. «Я тебе бачу». Мета: розвинути здатність до співпереживання, навчити свої вербалізувати емоції.

Процедура: Учасники об'єднуються в пари та розташовуються один навпроти одного. Завдання – подивитись у вічі один одному, посміхнутись, 2-3 хвилини розглядати свого партнера, знайти у ньому те, що партнеру в ньому подобається і те, що він хотів би мати у себе. Інший учасник проговорює свої думки.

Інструкція: «Подивіться уважно один на одного. Ми всі діти Світу: чимось дуже схожі один на одного, а в чомусь – абсолютно унікальні. Посміхніться один одному та Світу навколо. Погляньте – кожен з нас є неповторною частинкою всесвіту. Ми всі його породження, всі один з одним зв'язані. Придивіться до товариша, яка його риса вам найбільше подобається? Чому? Скажіть йому кілька приємних теплих слів. Зауважте, які емоції при цьому відчули ви. Зверніть увагу на свої почуття та переживання у цей момент. Поділіться ними з нами.»

Обов'язкові запитання для обговорення: Чому саме ця риса партнера вам до вподоби? Чому? Які емоції ви відчули в момент, коли ділилися спостереженнями з товаришем? Наскільки вони були для вас сильні? Незвичні? Якими словами їх можна було б описати?

Вправа 5. «Що Світ мені?..». Мета: рефлексивний підсумок першого блоку психокорекційної програми.

Процедура: учасники протягом 10 хвилин записують, що позитивного та негативного вони отримали від природи, після закінчення записів – обговорення.

Інструкція «Згадайте наші попередні зустрічі, що вам найбільше запам'яталось? Які емоції у вас викликали ці враження? Так і оточуюча нас природа здатна переповнити нас новими переживаннями. Сконцентруйтесь та подумайте, що у вашому житті є гарного завдяки природі? А чи є якісь речі, які вам не подобаються? Розлінуйте лис на дві колонки і впишіть, що хорошого і що поганого ви отримали від природи».

Обов'язкові запитання для обговорення:

При обговоренні обов'язково звернути увагу учасників, що кожен з них власне є дитям природи і в першу чергу має завдячувати їй цим. Які висновки можна зробити? Що я очікую від оточення? Що мене надихає та стимулює до розвитку?

Вправа 6. «Що я Світу?..». Мета: підсумок першого блоку психокорекційної роботи – визначення подальших напрямків розвитку.

Підготовка: папір, ручки.

Процедура: учасники протягом 10 хвилин записують, що позитивного та негативного від них отримала природа, після закінчення записів – обговорення.

Інструкція: «Людина цікава істота. Ми особливі тим, що завжди хочемо отримати більше, ніж маємо в реальності. Дуже часто свої бажання задовольняємо не рахуючись з тим, що нас оточує? Користуємось природними вичерпними копалинами, нищимо природу не задумуючись про наслідки. Здавалося б, що конкретно кожен з нас не таку вже й велику шкоду приносить, але загалом об'єми можуть бути дуже вражаючими. А чи віддаємо ми природі щось навзаєм? Хто з нас в останнє садив дерево? Хто взагалі колись з нам садив дерево? А скільки ми протягом життя вже встигли використати паперу?»

Сконцентруйтеся та подумайте, що я дав хорошого природі і що – поганого? Запишіть ваші думки.»

Обов'язкові запитання для обговорення: Які списки у вас вийшли? Які враження? Який список довший і більш насичений? Порівняйте його зі списком з попередньої вправи. Які думки та емоції у вас виникають з приводу цього?

Впровадження такого роду завдань забезпечує послідовну актуалізацію домінуючих груп чинників через розвиток рефлексії переживань та емоційних ставлень до Світу, відчуття емоційної єдності з ним, розвитку емпатії до Світу та Іншого, формування усвідомлення людиною себе частиною цілісного утворення «Я – Світ», непрагматичного непротиборницького суб'єкт-суб'єктного ставлення до оточуючої природи, здатності усвідомити можливість власного впливу на оточуючу дійсність та перетворення егоцентричної та антропоцентричної спрямованості на екоцентричну, свідомого планування стосунків зі Світом, усвідомлення свого місця та призначення у системі «Я – Світ», розвитку природозберігаючої поведінки на основі гуманістичних принципів під час взаємодії з об'єктами природи.

Отже, визначено систему чинників екологічної самосвідомості. Завдяки факторизації діагностично встановлених показників знайдено її базові детермінанти розвитку, зокрема, виокремлено домінуючі чинники кожного з компонентів екологічної самосвідомості: «Афективно-емпатійний» фактор детермінує афективний компонент, «Суб'єктно-підтримуючий» – когнітивний, «Гуманістично спрямований» – конативний та ціннісно-рефлексивний компоненти, «Діяльнісно-спрямований» – репрезентує екологічно спрямовану діяльність.

Встановлено, що інтегральна емпатія є системотвірним чинником розвитку екологічності ставлень до себе у юнацькому віці. Рівень емпатійності юнацтва достовірно корелює з їх ставленням до Світу. Визначено, що у молодих людей з високим рівнем розвитку емпатії наявна стійка екоспрямована Я-концепція, яка виражається у продуктивній взаємодії зі світом, гармонійними стосунками з ним, активному включенні в суб'єкт – суб'єктні стосунки з природою.

1.5. Неформальна субкультура як чинник особистісного зростання молоді

Період ранньої юності характеризується швидким рівномірним розвитком особистості, яка вже має відносно усталені особистісні властивості. Насамперед, зміни біологічного і когнітивного характеру обумовлюють трансформації в мотиваційних процесах, зокрема, структурну динаміку інтересів та потреб в цей період.

Для ранньої юності одними з основних психологічних новоутворень є соціальне й особистісне самовизначення, а також вибір майбутньої професії. Саме сформованість особистісних властивостей, потреб і здібностей надають молодій людині можливість цілковито реалізуватися в суспільно-громадському житті, в майбутній сім'ї та професійній діяльності.

Дитяча потреба в безпеці трансформується й починає поширюватися не лише на батьків, але й на групу однолітків та суспільство в цілому. Підліткова потреба в спілкуванні в юнацькому віці стає ще більш актуальною та може бути реалізованою в родині або в неформальній субкультурі, оскільки мала соціальна група виконує функцію «безпечної зони», де молода людина може відчутти повне прийняття свого Я (Лавриненко, 2016, с. 142). Підліткова прискіпливість до зовнішності, форм тіла, пропорцій, ваги, одягу, зачіски, макіяжу, поведінкових норм та сексуальності рухів заміщується формуванням теоретичного мислення. Саме його несформованість унеможливорює усвідомлене й критичне ставлення до себе (Hogg, Ridgeway, 2003, с. 97).

Самовизначення передбачає необхідність зайняти внутрішню позицію дорослого, зрозуміти себе та свої можливості, знайти своє місце у суспільстві й призначення у житті. На цьому етапі родина не повною мірою відповідає спектру потреб молодшої людини. Нові зв'язки, поєднання свого внутрішнього світу з іншими людьми, які мають

аналогічні потреби, створюють сприятливий фон для розвитку нового досвіду і потенційних взаємин. Неформальна субкультура може ефективніше задовольняти потреби молоді й надавати можливість сформувати необхідний психологічний базис для повного самовизначення (Кірсанов, 2013, с. 110).

Юний вік спонукає особистість до пошуку міжособистісного спілкування й побудови адекватних взаємин з однолітками. Завдяки активному та довірливому спілкуванню здобувається досвід для подальшого формування дружби або кохання, стосунків з інтенсивним емоційним рівнем та зазвичай радикальних поглядів.

При виборі друга молоді люди керуються потребами власного «Я». Потреба в дружбі стає передумовою її виникнення. Іноді її чинниками виступають дефіцит тепла або відчуття самотності. Пошук близької людини й повної відповідності її особистим ідеалам може вестися досить довго.

Статева диференціація юнацької сексуальності виявляється у відсутності єдності сексуальності та чуттєвості. Представники чоловічої статі потребують фізичної близькості, тоді як дівчата орієнтовані на чуттєвість. Гармонійно розвинена доросла людина може поєднувати ці два компоненти, які свідчать про наближеність до самоактуалізації особистості і являються продуктивним показником особистісного зростання (Мудрик, 2000).

Успіхи провідної (навчально-професійної) діяльності молоді людини відображаються в її особистісному зростанні, зокрема в повному усвідомленні потреби у самоповазі. Молодь цю потребу проявляє по-різному: орієнтація на соціальні очікування (соціальна оцінка), прояв високих когнітивних здібностей, розкриття власної сексуальності тощо. Особливість полягає у тому, що задоволеність потреби у самоповазі може зменшувати потребу у спілкуванні з однолітками (Мудрик, 2000). В нашому дослідженні ми перевіримо надійність цього твердження, оскільки висуваємо гіпотезу про те, що неформальна субкультура, системотвірним чинником якої виступає міжособистісне спілкування, може виступати ефективним чинником особистісного зростання молоді.

Потреби у прийнятті, афіліації тісно пов'язані з мотивацією бути приналежним до спільноти, бути прийнятим й визнаним членом суспільства. З огляду на це неформальна субкультура виступає найбільш сприятливою мікросоціальною умовою для успішного особистісного зростання молоді.

До емпіричного дослідження впливу неформальної субкультури на особистісний розвиток молоді було залучено юнаків, які на час вивчення закінчили школу, але ще не вступили до нового навчального закладу. Вибірку дослідження склали 160 осіб (абітурієнтів) віком від 16 до 18 років, з них 80 дівчат та 80 хлопців.

За груповим критерієм респондентів було розділено на 80 представників неформальних субкультур та 80 юнаків, які не входять до жодних субкультурних об'єднань. Аналогічність складу досліджуваних груп була повною, окрім основного відмінного критерію – приналежності до неформальної субкультури. Серед представників неформальних субкультур – активні послідовники таких молодіжних течій, як: футбольні фанати – 23 особи; Хіпстери – 22 особи; «Хіп-хоп» (реп-культура) – 20 осіб; Косплей – 15 осіб.

Таблиця 1

Середні значення показників смисложиттєвих орієнтацій і самоактуалізації досліджуваних експериментальної та контрольної груп

| Шкали | | ЕГ | | | КГ | | |
|-------|-----------------------------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|
| | | Х | Д | Разом | Х | Д | Разом |
| СЖО | Осмисленість | 103,20 | 104,15 | 103,67 | 98,22 | 104,50 | 101,36 |
| | Цілі | 33,30 | 31,47 | 32,38 | 31,82 | 32,95 | 32,38 |
| | Процес | 28,50 | 31,07 | 29,78 | 27,45 | 29,72 | 28,58 |
| | Результат | 22,02 | 24,05 | 23,03 | 23,37 | 23,27 | 23,32 |
| | ЛК-Я | 21,22 | 21,87 | 21,55 | 21,00 | 21,52 | 21,26 |
| | ЛК-Життя | 29,72 | 31,15 | 30,43 | 27,22 | 31,22 | 29,22 |
| САТ | Підтримка | 48,35 | 52,22 | 50,28 | 49,70 | 47,07 | 48,38 |
| | Орієнтація в часі | 56,15 | 58,70 | 57,42 | 57,55 | 50,82 | 54,18 |
| | Ціннісні орієнтації | 42,37 | 49,30 | 45,83 | 39,90 | 44,12 | 42,01 |
| | Гнучкість поведінки | 49,60 | 52,75 | 51,17 | 49,75 | 45,02 | 47,38 |
| | Сензитивність до себе | 45,15 | 41,67 | 43,41 | 44,07 | 47,77 | 45,92 |
| | Спонтанність | 51,90 | 55,15 | 53,52 | 52,75 | 51,25 | 51,75 |
| | Самоповага | 50,37 | 52,42 | 51,40 | 50,57 | 48,75 | 49,66 |
| | Самоприйняття | 50,45 | 60,70 | 55,57 | 53,20 | 49,45 | 51,32 |
| | Уявлення про природу людини | 48,90 | 46,35 | 47,62 | 48,05 | 46,70 | 47,37 |
| | Синергія | 49,70 | 51,70 | 50,70 | 46,40 | 47,70 | 47,05 |
| | Прийняття агресії | 49,57 | 45,47 | 47,52 | 49,10 | 52,27 | 50,68 |
| | Контактність | 50,85 | 48,07 | 49,46 | 51,10 | 47,80 | 49,45 |
| | Пізнавальні потреби | 45,50 | 45,95 | 45,72 | 45,70 | 44,10 | 44,90 |
| | Креативність | 47,30 | 50,80 | 49,05 | 46,10 | 47,80 | 46,95 |

Примітки: ЕГ – експериментальна група (представники неформальних субкультур), КГ – контрольна група (респонденти, які не є приналежними до субкультурних течій), Х – хлопці, Д – дівчата.

Для дослідження особистісного зростання молоді було застосовано тест «Смисложиттєвих орієнтацій» Д. О. Леонтьєва (Райгородский, 2002, с. 211) і «Самоактуалізаційний тест» (Гозман, 1995, с. 44).

Результати проведеного дослідження за методикою СЖО показують, що показники смисложиттєвих орієнтацій обох досліджуваних груп вкладаються в межі середніх значень (табл. 1).

Виходячи з цього можна стверджувати, що обидві групи молодих людей, як дівчат так і хлопців, загалом вважають своє життя осмисленим, мають цілі в майбутньому, задоволені перебігом і життєвими здобутками, а також беруть на себе відповідальність та здійснюють його свідомий контроль.

Порівняльний аналіз показників за субшкалами тесту СЖО виявив, що результати представників неформальних субкультур вище, ніж в контрольній групі (5:1).

Серед дівчат спостерігалася рівність (3:3). Загалом група «неформалів» продемонструвала вищі бали за чотирма показниками (осмисленість, процес, локус контроль Я та локус контроль Життя), а контрольна група за одним (результат). За середніми значеннями показник «цілі» однаковий для обох досліджуваних груп (див. таб. 1).

Порівняння середніх значень показників груп «неформалів» і звичайних громадян виявило відмінності, які варіюються в області стандартних відхилень субшкал. Профілі смисложиттєвих орієнтацій респондентів групи представників неформальних субкультур та пересічних громадян практично співпадають (рис. 1).

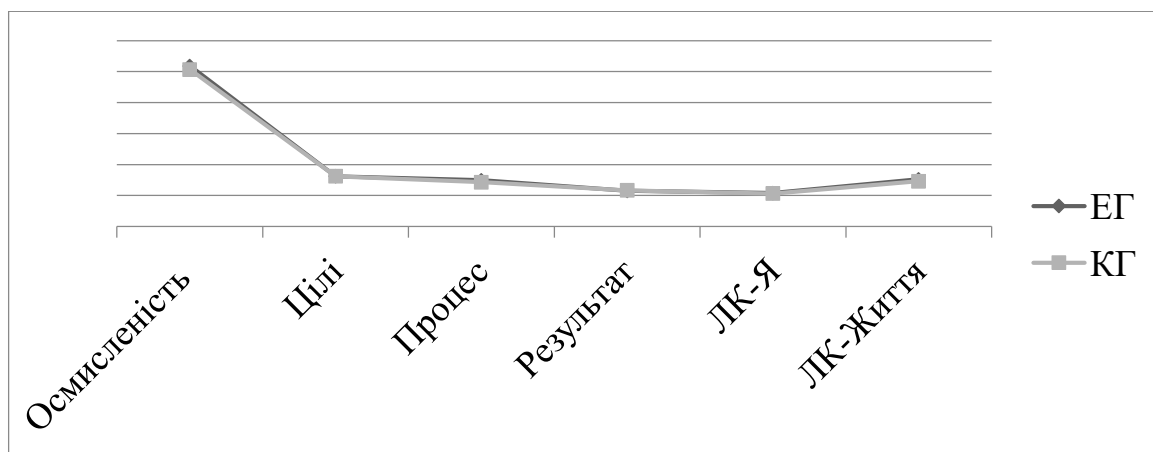


Рис. 1. Профілі смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних груп

Характерологічні особливості відмінних ознак у смисложиттєвих орієнтаціях юнацтва полягають у наступному: представники неформальних субкультур мають в цілому вищі результати порівняно

з контрольною групою; найвищі результати за показниками методики продемонстрували хлопці-«неформали», а найнижчі – хлопці з контрольної групи досліджуваних; дівчата-«неформали» показали вищі результати за показниками «процес і результат життя» та «локус контролю – Я», тоді як звичайні дівчата – за субшкалами «осмисленість», «цілі» та «локус контролю – Життя» (рис. 2).

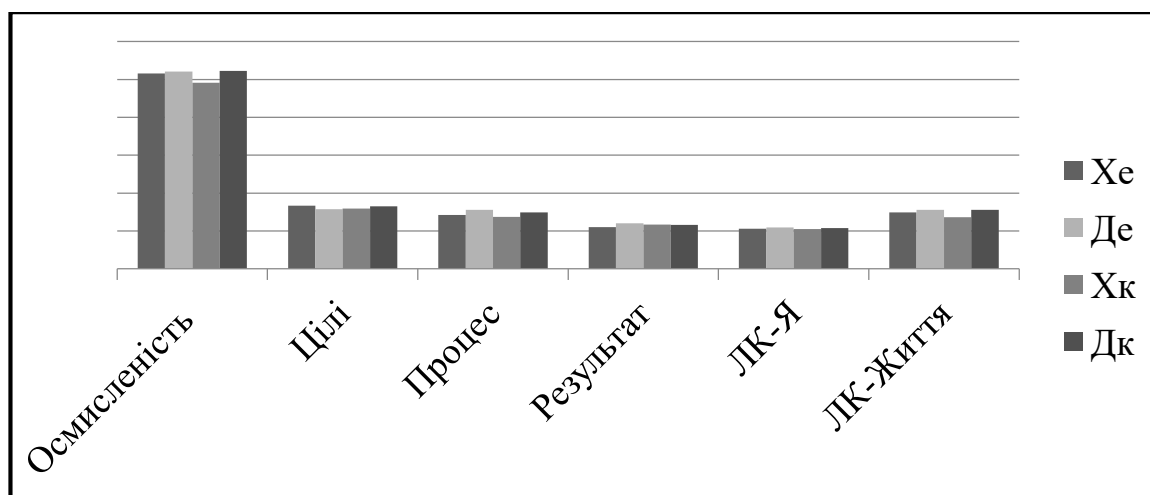


Рис. 2. Показники смисложиттєвих орієнтацій хлопців та дівчат з експериментальної і контрольної груп

За показниками, отриманими за методикою Е. Шострома (САТ), була встановлена інтенсивність вираженості компонентів самоактуалізації особистості (рис. 3).

За шкалою «підтримка», що відображає ступінь незалежності цінностей та поведінки суб'єкта від впливу зовнішніх чинників, три підгрупи респондентів (хлопці-«неформали», хлопці та дівчата з контрольної групи досліджуваних) мають середні бали (рис. 4).

Представники всіх досліджуваних груп отримали високі результати за шкалою «орієнтація у часі», що свідчить про здатність респондентів жити повним життям вже сьогодні, відчувати цілісність та неперервність минулого, теперішнього й майбутнього.

Четверта підгрупа – дівчата-«неформали» – продемонстрували високі бали, що вказує на їхню більшу незалежність у вчинках й прагнення в житті керуватися власними цілями.

Блок цінностей згідно з методикою САТ відображено шкалами «ціннісні орієнтації» і «гнучкість поведінки». Перша шкала характеризує безпосередньо цінності, друга поведінкові особливості їх реалізації. Представники неформальної спільноти успішніше вбудовують цінності самоактуалізованих людей у свою ціннісну

структуру, ніж реалізують їх у повсякденному житті тоді, як звичайна молодь керується протилежним принципом.

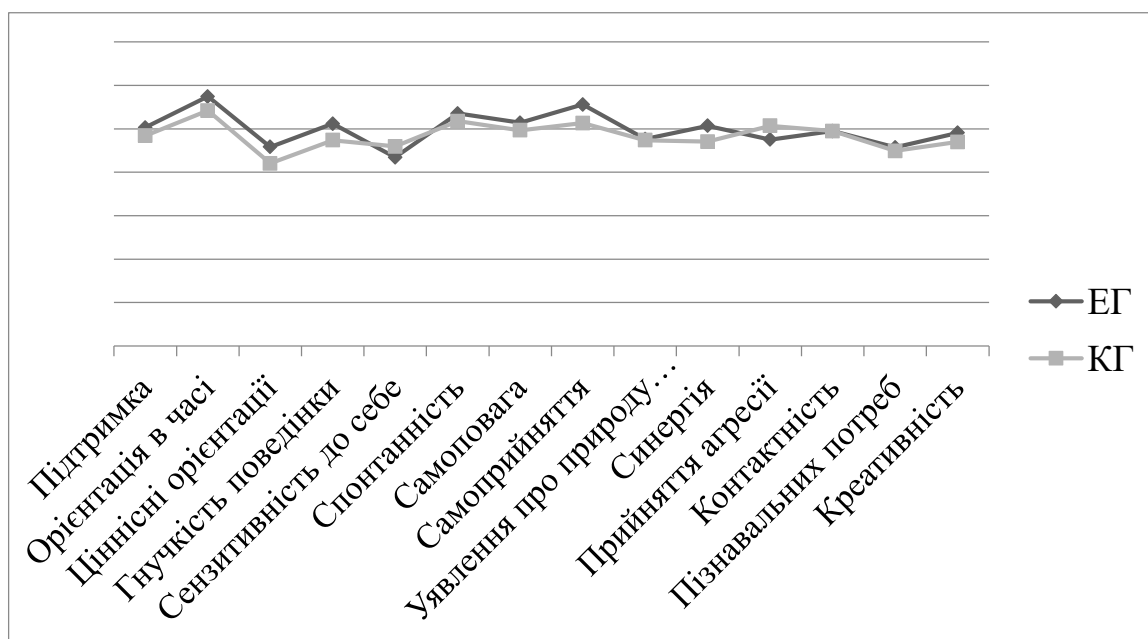


Рис. 3. Особистісні компоненти самоактуалізації експериментальної та контрольної групи

Попереднє вивчення ціннісно-сислової сфери представників неформальних субкультур виявило також статеву диференціацію та орієнтованість неформальної молоді на соціальні цінності (Журавльова, Мужанова, 2018, с. 70).

Усвідомлення почуттів та ступінь їх прояву фіксують шкали «сензитивність до себе» й «спонтанність». Досліджувані обох груп більш схильні до спонтанних проявів почуттів, а ніж до їх усвідомлення.

Серед дівчат виявлено відмінності у показниках шкали самоприйняття. Зафіксовано нижчі показники «самоповаги» та «самоприйняття» у пересічних дівчат, порівняно з дівчатами-«неформалами».

Блок, що відображає концепції людини, а саме шкали «уявлення про природу людини» і «синергії», продемонстрували здатність досліджуваних молодих людей адекватно сприймати людську природу та світову гармонію протилежностей. Проте, особистісний концепт «неформалів» є більш цілісним.

Дослідження міжособистісної чутливості дозволило встановити більш лояльне ставлення пересічних дівчат до власних агресивних проявів («прийняття агресії») та статеву розбіжність (більшу успішність

хлопців, порівняно з дівчатами) у встановленні емоційних зв'язків (контактність).

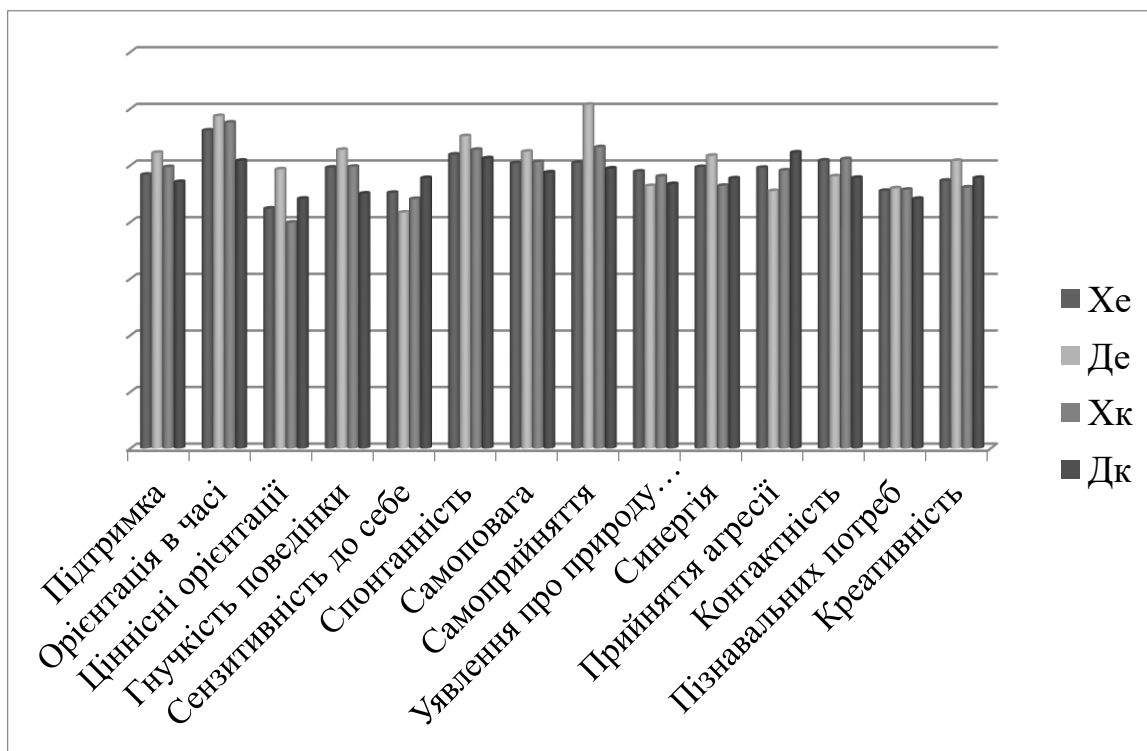


Рис. 4. Показники самоактуалізації хлопців та дівчат з експериментальної і контрольної груп

Наступний детальний розгляд шкал дозволив виявити окремі аспекти самоактуалізації особистості і встановити статеві особливості:

— «ціннісні орієнтації» відображають міру прийняття людиною цінностей, які притаманні самоактуалізованій особистості. Учасники підгрупи пересічних хлопців отримали кількість балів, яка межує між низьким та середнім рівнем, всі інші респонденти продемонстрували середні результати, що свідчить про відносну відповідність їхніх цінностей цінностям самоактуалізованих осіб;

— «гнучкість поведінки» свідчить про вміння особистості реалізувати власні цінності в поведінці при взаємодії з оточуючими та ефективно реагувати на зміни. З огляду на дослідницькі дані респонденти володіють цими навичками на достатньому рівні (середні бали). Виключенням є дівчата-неформали, у яких виявлено високі показники гнучкості поведінки;

— «сензитивність до себе» дозволяє визначити глибину відчуття та рефлексії людиною власних потреб і почуттів. Ця особистісна особливість у всіх досліджуваних достатньо розвинена (середні бали);

– «спонтанність»: відповідно до цієї шкали всі учасники дослідження потенційно здатні до розкутої поведінки та позбавлені страху демонструвати іншим власні емоції (високі бали);

– «самоповага» є здатністю людини цінувати свої сильні якості й поважати себе за них. Представники неформальної субкультури та хлопці з контрольної групи не мають проблем з цією здатністю (високі бали), тоді як дівчата з контрольної групи оцінюють свої сильні риси характеру нижче (середні бали), порівняно з рештою досліджуваних;

– «самоприйняття» дозволяє встановити міру прийняття людиною себе в цілому. Всі респонденти вміють приймати свої, як сильні, так і слабкі прояви особистості (високі бали). Проте, найвищий бал зафіксовано у дівчат-«неформалів», тоді як у дівчат з контрольної групи він є найнижчим (середні бали);

– «уявлення про природу людини» свідчить про схильність сприймати людську природу загалом позитивно. Середні бали за цією шкалою у всіх учасників дослідження свідчать про їх схильність бачити в природі людини позитивні характеристики та виявляють її потенційну позитивну динаміку;

– «синергія» репрезентує здатність особистості до цілісного сприймання дуальної сутності людини і світу (ночі й дня, добра та зла). Дослідження виявило, що на момент вивчення всі учасники володіють цією здатністю (середні бали), але найкраще її опанували дівчата-«неформали» (високі бали);

– «прийняття агресії» фіксує здатність особистості сприймати роздратування і гнів як частину людської природи. Агресивність в якості природного прояву найкраще сприймають учасниці контрольної групи (високі бали), ставлення представників інших досліджуваних помірно (середні бали);

– «контактність» в якості навичок встановлення тісних та емоційно насичених міжособистісних стосунків серед досліджуваних більше притаманна хлопцям (високі бали), ніж дівчатам (середні бали), незалежно від їх приналежності до неформальної субкультури;

– «пізнавальні потреби». Всі підгрупи досліджуваних продемонстрували середній рівень прагнення отримувати знання про навколишній світ;

– «креативність» (рівень творчої спрямованості) у всіх респондентів виявилась на середньому рівні, окрім дівчат-«неформалів» (високі бали).

Цікаві результати спостерігаємо при порівнянні домінуючих характеристик одностатевих груп. Хлопці-«неформали» мають вищі

показники ціннісних орієнтацій, сенситивності до себе, уявлення про природу людини, синергії, прийняття агресії, креативності, порівняно з пересічними юнаками; дівчата-«неформали» – підтримки, орієнтації у часі, ціннісних орієнтаціях, гнучкості поведінки, спонтанності, самоповазі, самоприйняття, синергії, контактності, пізнавальних потребах, креативності, порівняно зі звичайними юнками; хлопці з контрольної групи – підтримки, орієнтації у часі, гнучкості поведінки, спонтанності, самоповазі, самоприйняття, контактності, пізнавальних потребах, порівняно з юнаками експериментальної групи; дівчата з контрольної групи – сенситивності до себе, уявленні про природу людини й прийнятті агресії, порівняно з юнками експериментальної групи.

Отримані показники розвинутості особистісних компонентів самоактуалізації різностатевих підгруп показують, що найвища кількість балів спостерігається за наступними характеристиками: у досліджуваних хлопців експериментальної та контрольної груп – орієнтації у часі, спонтанності, самоповазі, самоприйняття та контактності, а серед юнок виявлено відмінності. Дівчата-«неформали» мають найвищі показники шкал підтримки, орієнтації у часі, гнучкості поведінки, спонтанності, самоповазі, самоприйняття, синергії, креативності, а у дівчата з контрольної групи – орієнтації у часі, спонтанності та прийнятті агресії.

З вищевказаного випливає, що серед активних учасників неформальних субкультур більш самоактуалізованими себе відчують дівчата, порівняно з хлопцями, тоді як у контрольній групі спостерігається протилежна ситуація: більш високий рівень особистісної самоактуалізації проявляють юнаки, порівняно з юнками.

З метою визначення достовірності особистісних відмінностей у випадку нормального розподілу показників порівнюваних досліджуваних груп застосували t-критерій Ст'юдента, а за умов відсутності нормальності розподілу – U-критерій Манна Уїтні.

Статистично значущих відмінностей між показниками респондентів різних груп за методикою СЖО не виявлено. Встановлено лише достовірні відмінності за результатами опитувальника САТ між членами експериментальної та контрольної груп (табл. 2).

За результатами порівняльного аналізу виявлено статеві особливості в характеристиках самоактуалізації. Статистично значущих відмінностей між показниками шкал САТ у дівчат з експериментальної та контрольної груп значно більше (11), порівняно з хлопцями (1). Представниці неформальної субкультури мають більш

незалежні цінності – «підтримка» – ($p \leq 0,01$), живуть більш повним життя – «орієнтація у часі» – ($p \leq 0,05$), поділяють цінності притаманні самоактуалізованій особистості – «ціннісні орієнтації» – ($p \leq 0,05$), більш адаптивно реагують на зміни ($p \leq 0,01$), більше себе цінують – «самоповага» – ($p \leq 0,02$), вільніше виявляють свої емоції – «спонтанність» – ($p \leq 0,05$), цілковито себе приймають – «самоприйняття» – ($p \leq 0,01$), цілісно приймають дихотомію світу – «синергія» – ($p \leq 0,05$) та мають вищий рівень творчої спрямованості – «креативність» – ($p \leq 0,05$), порівняно з пересічними дівчатами. Отже перебування дівчат у неформальному субкультурному середовищі впливає на особистісні особливості й сприяють самоактуалізації.

Таблиця 2

Матриця достовірних значень t-критерію Стюдента та U-критерію Манна-Уїтні за результатами опитувальника САТ

| Досл. групи | Підтримка | Орієнтація в часі | Ціннісні орієнтації | Гнучкість поведінки | Сензитивність до себе | Самоповага | Спонтанність | Самоприйняття | Синергія | Прийняття агресії | Креативність |
|-------------|-------------------|-------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| Кр. | U- | t - | t - | t - | U- | t - | U- | U- | U- | U- | U- |
| Хе Хк | | | | | | | | | 0,696 ¹ | | |
| Де Дк | 3,82 ³ | 2,97 ¹ | 2,89 ¹ | 3,89 ³ | 3,03 ² | 3,28 ² | 2,09 ¹ | 3,72 ³ | 2,05 ¹ | 4,30 ³ | 2,60 ¹ |
| ЕГ КГ | 2,19 ¹ | 2,47 ³ | | | 2,22 ² | | | 2,06 ¹ | 2,74 ³ | 2,86 ¹ | |

Примітки: Кр. – критерії (t- критерій Стюдента та U – критерій Манна-Уїтні), ¹ - ³ – достовірні значення критеріїв 1 – $p \leq 0,05$; ² – $p \leq 0,02$; ³ – $p \leq 0,01$; Хе – хлопці-«неформали» (експериментальна група), Хк – пересічні хлопці (контрольна група), Де – дівчата-«неформали» (експериментальна група), Дк – дівчата з контрольної групи респондентів.

Дівчата з контрольної групи продемонстрували більшу потребу у відчуттях та рефлексії – «сензитивність до себе» – ($p \leq 0,02$), а також краще сприймають власні агресивні прояви – «прийняття агресії» – ($p \leq 0,01$), на відміну від «неформалок». Також встановлено кращу здатність до цілісного сприймання протилежностей Світу – «синергії» – хлопцями-«неформалами» ($p \leq 0,05$), порівняно зі звичайними молодими людьми.

Загалом, члени неформальної групи є більш соціально незалежними при формуванні власної системи цінностей («підтримка» ($p \leq 0,05$)) й відчувають повноту життя у сьогоденні – «орієнтація у часі» – ($p \leq 0,01$) та краще сприймають полярність світу – «синергія» – ($p \leq 0,05$) і свої позитивні й негативні якості – «самоприйняття» – ($p \leq 0,01$), на відміну від звичайної молоді.

Пересічна молодь, на противагу «неформалам», має більшу потребу в емоційних переживаннях та в подальшій їх рефлексії – «сенситивність до себе» ($p \leq 0,02$), а також успішніше приймає будь-які, окрім асоціальних, власні прояви агресії – «прийняття агресії» ($p \leq 0,05$).

З вище вказаного випливає, що молоді люди, які є активними членами неформальної субкультури, більш успішно розвивають та реалізують потреби, що зумовлюють гармонійність процесу самоактуалізації, порівняно з представниками пересічної молоді. Наведені статистичні дані підтверджують стимуляційний вплив неформальної субкультури на особистісне зростання.

Таким чином, за результатами дослідження не було виявлено значущих відмінностей між показниками смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних представників неформальних субкультур і пересічних громадян. Спостерігається схожість життєвих смислів молодих людей незалежно від їх участі у неформальній субкультурі. Члени неформальних субкультур демонструють більш високий розвиток самоактуалізаційних особистісних характеристик у порівнянні з пересічними юнаками та дівчатами. Першим притаманні цілісність світосприймання та адекватне сприймання часу, які є одними з найважливіших показників самоактуалізації особистості. Прийняття себе у всій повноті, як позитивних, так і негативних якостей, та вміння сприймати дихотомічність світу й людської природи надає членам неформальної субкультури більше можливостей ефективно самоактуалізуватися на відміну від пересічної молоді. Молоді люди, які не перебувають у жодній з неформальних субкультур, краще орієнтуються у почуттях, глибше рефлексують та більш успішно приймають власні агресивні прояви, порівняно з «неформалами». Досліджувані обох груп мають виражені особистісні особливості самоактуалізації, проте серед представників неформальних субкультур їх більше. Особливо часто ці властивості зустрічаються у представниць жіночої статі.

Отже, можна стверджувати, що неформальна субкультура виступає вагомим чинником особистісного зростання молоді людини.

РОЗДІЛ 2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

2.1. Психологія чесності: передумови й розвиток

Життя людини сьогодні занадто суперечливе: з одного боку, має місце актуалізація духовно-моральних цінностей у вияві планетарного мислення, глобалізації, визнання необхідності миру, стабільності, гуманних відносин, толерантності, єдності, взаєморозуміння, професійної компетентності, етики відповідальності, а з іншого – соціально-політична і економічна ситуації зумовлюють такі аморальні явища, як свідомий обман задля наживи, дезінформація у засобах масової інформації, егоїзм, споживацькі настрої, несправедливість, відчуження, рейдерські захоплення, пріоритет матеріального над духовним, поляризацію суспільства тощо.

Проблема чесності, моральності в цілому, моральної свідомості та самосвідомості своїм корінням входить у сиву давнину. Вже за первіснообщинного ладу люди намагалися будувати свої стосунки на основі своєрідної ідеї справедливості, на основі совісті та чесності. Боротьба за справедливість, боротьба добра і зла супроводжує всю історію. Ця тема відображається в Біблії, а згодом велику увагу їй приділяють і мислителі всіх часів і народів.

Кожен народ, класові суспільства (рабовласницьке, феодальне, капіталістичне) вносили свої корективи в поняття справедливості та чесності, розуміння моралі. Питання моралі, моральності займають помітне місце в теоретичній спадщині мислителів давнини. Так, один з родоначальників давньокитайської філософії Кун Фуцзи (Конфуцій) (551-479 р. до н.е.) вченню про моральність приділяв надзвичайно велику увагу. В центрі його роздумів про це явище – поняття «взаємність», «золота середина», «людинолюбство», котрі в своїй єдності складають «вірний шлях» (дао). Люди, що слідуєть цьому шляху, будуть жити щасливо, говорить китайський філософ. Основна ідея вчення Конфуція – не роби іншим того, чого не бажаєш собі (Чанишев, 1981). Дана ідея перегукується із новим заповітом в Біблії. «Тож усе, чого тільки бажаєте, щоб чинили вам люди, те саме чиніть і ви їм. Бо в цьому Закон і Пророки» Євангелія від Матвія, 7:12 (Огієнко, 2015).

Особливої значущості в контексті особистісного розвитку людини набуває така моральна цінність, як чесність. Нажаль, остання не відповідає критерію моральності, оскільки суспільна свідомість

українців у сучасних соціально-економічних та політичних перипетіях підпадає під значні «суспільні перверсії». Останнім часом у розвинених країнах загальний рівень чесності населення неухильно знижується, а кількість нечесних людей зростає. За якісними показниками психологів (Батурин, Бормотов, Первухіна, 2008) у теперішній час неузгоджена та непродуктивна поведінка співробітників у різних виробничих організаціях призводить до великих збитків. Ці втрати пов'язані не з технічними чи економічними проблемами, а з вчинками людей, які привласнюють товари, гроші і час у роботодавців, демонструючи поведінку, яка суперечить духу співпраці, неетичне і некоректне ставлення до своїх колег. Таким чином, наявність такої риси особистості працівника, як чесність, виходить на перший план в процесі професійного відбору та консультування компаній і комерційних організацій.

Водночас зміни в сучасному політичному житті та соціально-економічному розвитку посилили протиставлення офіційної та життєвої моралі. Разом з тим суспільна свідомість набула більшої відкритості і практично «закриті її сторінки» залишилися в минулому, а така моральна якість людини як «чесність» отримала можливість для розвитку. При цьому ця якість знайшла сприятливе соціальне та психологічне підґрунтя для свого становлення у зростаючої особистості.

Феномен чесності, перш за все, вивчається й описується вченими в етиці. Ця моральна якість відображає одну з найважливіших вимог етики. Вона включає наступне: правдивість (повідомляти істину, не приховувати від інших людей і самого себе дійсний стан справ); принциповість (вірність певній ідеї в переконаннях і дотримання цієї ідеї в поведінці); вірність прийнятим зобов'язанням; суб'єктивну переконаність у правоті проведеної справи; щирість перед іншими і перед самим собою щодо тих мотивів, якими людина керується; визнання і дотримання прав інших людей на те, що їм законно належить.

Сутність чесності, її структура, види та форми, фактори, що впливають на формування чесності розкриваються також у філософській літературі, де інтерпретується співвідношення чесності і таких етичних категорій, як «добро», «справедливість», «відповідальність», «совість», «правдивість». При цьому виявляється специфічність етичної категорії «правда», її відмінність від гносеологічних категорій «істина», «брехня». Однак, як бачимо, проблема чесності розглядається в контексті моральних якостей особистості, а не як окремий предмет дослідження.

Спочатку термін «чесність» у християнстві вказував на ту поведінку людини, яка заслуговувала поваги і шани (Деян 6:3, Рим 12:17), пізніше став означати правдивість, відкритість, ухилення від брехні в практичних справах і в слові. В особистому значенні чесність – цільність характеру – Ісус вимагає цілковитої чесності, коли наполягає на тому, що кожне «так» означає «так», а будь-яке «ні» – «ні» (Мф 5:33–37). Бог ненавидить тих, хто «говорить неправду». Для апостола Павла брехня – ознака падіння в язичництво (Рим 1:29; ср.3:13). Апостол Іоан співвідносить знання істини з чесністю у справах та вчинках (Ін. 8:12). Глибокий мотив християнської чесності коріниться в поклонінні Богу як абсолютно істинному, вірному, вимогаючому щоб істина жила в серці людини. Інші мотиви – це закон любові і єдності всіх християн, що руйнується від нечесності (Гал 5:22) (Огієнко, 2015).

У пізній християнській етиці чесність зазвичай розглядали як елемент соціальної справедливості, однак у сучасних роздумах ця якість все більше витісняється надмірним матеріалізмом, військовою пропагандою, брехливим софізмом ситуативної етики і міркуваннями для політичної вигоди.

В Індії в 13–17 ст. до н.е. анонімно створюються філософські твори Упанішади. У цих творах пропагується чесність, правдивість, ненасилля, співчуття до ближнього та інші позитивні моральні норми (Тофтул, 2016).

Давньогрецький філософ Демокріт (біля 530–470 р. до н.е.) метою виховання вважав досягнення добродійності, а його основу – в здатності до сорому. Щастя, за Демокрітом, не в багатстві, а в правдивості і чесності. «Не тілесні сили і не гроші, – говорить він, – роблять людей щасливими, а чесність і багатостороння мудрість». «Чесна і безчесна людина пізнаються не тільки з того, що вони роблять, але й з того, чого вони бажають» (Золотухіна-Аболіна, 1998).

Серед вищих моральних цінностей важливе місце посідає чесність. Вищі цінності, як зазначає В. Блюмкін, це частина матеріальних, духовних і соціально-політичних цінностей, що як правило, мають загальнонародне і загальнолюдське значення – мир, життя людства, цінності, уявлення про справедливість, волю, права й обов'язки людей, дружбу, любов, довіру, родинні зв'язки, цінності діяльності (праця, творчість, творення, пізнання істини), цінності самозбереження (життя, здоров'я), цінності самоствердження і самореалізації, цінності, що характеризують вибір особистих якостей: чесність, хоробрість, вірність, справедливість, доброта та ін. (Блюмкін, 1981).

Перший зміст слова «чесність» це «правдивість» – той, хто не обманює, не бреше, говорить правду, є правдивим. Однак, в українській мові чесність має низку інших, не менш значущих тлумачень.

Перш за все, чесний – це не крадій. Крадій віднімає і привласнює чуже, обкрадає інших людей, йому не можна довіряти, тому що він позбавлений совісті. Чесний же, навпаки, порядний і совісний, він ніколи не візьме того, що йому не належить, що зароблено не ним самим. Чесну людину можна залишити біля будь якого багатства, довірити їй найдорожче, вона все збереже в цілісності. Чесність, в такому трактуванні, є найважливішою умовою людської взаємодії, без якої не можлива спільна діяльність.

Чесність в практичному ключі означає також вірність. Чесна людина – не зрадник, вона не проявить підступності, не порушить свого слова, не обманить надій і очікувань, а зробить саме те і так, як про це було домовлено.

Чесність як вірність виявляється у спільному подоланні труднощів, у виконанні взятих на себе обов'язків. Людина, яка почала важливу справу, чесно прагне довести її до кінця, в такому розумінні чесність виступає не лише як вірність, але і як добросовісність або надійність.

Чесність як ділова та практична якість виражається у відкритості наших думок, почуттів і намірів для інших людей. Варто зазначити, що з чесною та відкритою людиною співпрацювати набагато приємніше, ніж з непередбачуваною особистістю, про чиї таємні проекти і плани можна лише здогадуватися, при цьому надіятись, що вони не принесуть великого зла.

Також, чесність нерідко виступає як справедливість. В цьому випадку кожному, хто бере участь у спільній діяльності, належить та доля винагороди або покарання, яку він заслужив. Тут не буде суб'єктивізму, нечесної оцінки, «улюбленців», домовленостей тощо.

У словнику з етики за редакцією І. Кона можемо знайти таке визначення чесності – уникнення брехні у стосунках з іншими людьми (Кон, 1989). У порівнянні з правдивістю, поняття чесності підкреслює відсутність корисливих мотивів дезінформації і одночасно милосердно ставиться до ненавмисного обману, тобто людина може залишатися бути чесною, якщо повідомляє іншій людині неправду, у яку сама вірить.

З точки зору традиційної етики, чесність зазвичай вважається позитивною якістю. Однак, в практичних ситуаціях більшість людей припускається дрібної брехні, розцінюючи абсолютну чесність як наївність та дурість. Варіанти традиційної етики вважають

допустимим брехню задля спасіння, тобто брехня для уникнення великого зла. Крім того, негласний моральний кодекс обмежує чесність у тих випадках, коли інформація може травмувати співрозмовника.

Існує думка, що чесна поведінка розмежовує стан миру та стан війни, так як найефективнішим прийомом у війні є викривлення карти миру противника. Нечесна поведінка по відношенню до будь-кого досить часто є передумовою для початку недружніх дій.

Всі перелічені тлумачення чесності вказують нам на те, що чесний – це людина честі, та, яка володіє достоїнством і гордістю, хто ніколи не опуститься до аморальної, підступної поведінки.

У філософії поняття «чесність» перегукується з іншими схожими поняттями – «вірний», «правильний» – і має як мінімум три тлумачення.

Правда – це деякий зразковий порядок буття і людських стосунків, якому необхідно слідувати для того, щоб на землі існувала гармонія між людьми. В цьому ракурсі поняття «правда» співпадає з поняттям «справедливість». Саме в такому випадку кажуть: «Потрібно жити по правді» або «правда переможе».

Той, хто живе по правді, – живе по моральному закону, по Божим заповідям, по людській совісті. В реальному спілкуванні порядок правди виражає себе у відкритості між людьми, в тому, що вони чесні один з одним, не брешуть, не зраджують тощо. Правда в міжособистісній комунікації і у відношеннях між групами проявляється у довірі, увазі і чуйності, вона передбачає взаємодопомогу, підтримку, прагнення та здатність зрозуміти іншого, а також розкрити себе, свої наміри, плани. Правда виключає будь яку експлуатацію, користь і розрахунок у використанні іншого для досягнення власної мети.

Правда – це відповідність наших уявлень об'єктивному стану справ. Всі знають з дитинства, що потрібно говорити правду, тобто не обманювати, не викривляти реальну картину подій, не вигадувати нісенітниць. Той, хто в цьому розумінні слідує правді, не бреше і не обманює, є чесною людиною. Правдивість – це висвітлення подій або повідомлення своїх поглядів без підміни. Правда зовнішніх і внутрішніх фактів дозволяє індивідам спілкуватися в рамках єдиного поля розуміння.

У питанні брехні і правди є й інша сторона. Чи кожен правду можна говорити в очі людині? Чи потрібно голосно повідомляти інваліду, що він – інвалід, невродливій жінці, що вона негарна? Це

чисто моральна проблема, яка може бути сформульована так: навіщо в кожному конкретному випадку ми говоримо правду і як ми її говоримо?

Бувають люди, які дуже люблять говорити щирю правду, зачіпаючи при цьому чужу гідність та достоїнство, принижуючи співрозмовника. Проте в цьому випадку мова йде не про правду, а лише про самоствердження під гаслом правди. Очевидно, про правду в істинному змісті мова йде лише тоді, коли ми повідомляємо про обставини максимально об'єктивно, підтримуємо впевненість і гідність іншого, яку б правду ми не говорили.

Філософи Сходу вважають, що правда завжди повинна бути подана в достатньо приємній ввічливій формі, в іншому випадку вона з правди перетворюється в «кривду», а то і у відкриту брехню (Тофтул, 2016).

Особлива тема при обговоренні феномена чесності – чесність нашої самосвідомості й істинності «Я». Чесність – це правдивість перед самим собою, адекватне саморозуміння і в той же час відсутність фальші в нашому самовираженні. Все це – і розуміння себе, і особистісна цілісність – проблема ХХІ століття.

Проблема чесного самоусвідомлення була піднята в ХХ столітті З. Фрейдом і отримала продовження в роботах психологів (Лейбин, 2001). Дослідження З. Фрейда показали, що людина витісняє у безсвідоме багато власних переживань, які не влаштовують її свідоме моралізоване «єго». Однак приховані від свідомості заборонені і осудні бажання нікуди не зникають. Людина несе в собі негативну сторону, але обманює сама себе, «не знаючи» про наявність у своїй душі цілого скупчення страхів і пристрастей. Самообман обертається плачевно – невротизмом і неконтрольованими реакціями. Краще, що можна зробити в такій ситуації – навчитись бути чесним, подивитись правді в очі, вивести із темряви безсвідомого витіснені думки.

Опонент З. Фрейда, К. Юнг вважав, що негативне у нас, те, чого ми соромимся і не хочемо за собою визнавати, утворює особливий пласт внутрішнього світу, який він назвав Тінню (Левчук, 1989). Тінь без толку виганяти або придушувати, робити вигляд, що її не існує і ми чисті як ангели. Розвиток особистості потребує чесності: Тінь повинна бути усвідомлена, прийнята як факт і інтегрована в єдність з усіма іншими частинами особистості. Той, хто обманює себе, що він святий, просто проектує ззовні власні погані риси, починає приписувати їх іншим людям і ненавидіти їх. Насправді ж людина бунтує проти негативу в самій собі. Чесне усвідомлення допомагає індивіду зрозуміти себе як ціле з усіма реальними сторонами власної натури. Це

дає можливість краще орієнтуватися в дійсності і будувати свої стосунки з оточуючими більш справедливо і гуманно.

Людина може не лише приховувати від себе свою Тінь, але і впритул не бачити своїх позитивних схильностей і здібностей, того проекту, який ніби закладений в ньому з народження та закликає до реалізації в житті. Сюжет невиконання життєвого проекту розглядав в XX столітті іспанський філософ Хосе Ортега-і-Гассет (Золотухина-Аболина, 1998). Він показував у своїх роботах, що багато людей все життя лише те і роблять, що бігають від власної долі. Вони не чесні самі з собою і надають перевагу іти по легкому шляху, вони приховують від себе і придушують власне покликання. Однак кожна особистість, яка не виконала проект і обманула саму себе розплачується за цей обман. Розплатою стає постійне погане самопочуття, депресія, почуття марнотратства і «невиконання» свого життя. Той хто, проявив чесність і слідував своєму покликанню, у повній мірі переживає радість буття, не дивлячись на труднощі, які зустрічаються на життєвому шляху.

Ще один вид самообману це самообман власної індивідуальності. Мова йде про істинність нашого «Я», про самотійність і унікальність. Ця проблема обговорюється у багатьох філософів, в тому числі у М. Хайдегера і Е. Фрома. Більшість людей вважають себе самотійними, в той час, як вони такими не є. М. Хайдегер говорить про сучасний світ як про світ Ман (безособова форма в німецькій мові) (Бибихина, 1993). В цих мовних формах відсутній суб'єкт самоусвідомлення, відповідальне «Я». Люди, які занурені у повсякденність думають як інші і діють за зразком інших, але не усвідомлюють цього, доки не зіштовхнуться з переживаннями власної смерті. За М. Хейдегером, саме існуючий страх перед смертю пробуджує індивідів від душевного сну і змушує їх поглянути в очі правді – своїй унікальності, яка штовхає їх вийти із сліпого самообманного існування.

Бути справжнім – це значить володіти достатньо стійким індивідуально-особистісним ядром, визнавати всі сторони свого багатогранного «Я» і виявляти себе повністю вільно та мимовільно (Гусейнов, 1988). Той, хто чесний з собою, цілком усвідомлює своє «Я» і активно розвиває кращі свої здібності, схильності і тенденції.

Дана ідея простежується і у працях Ф. Ар'єса, який вважає, що людина керується в житті певною моральною метою використовує для досягнення адекватні засоби (Ар'єс, 1992). В моральних категоріях визначається суть Добра, Правди, Справедливості. І виходить, життя людини – єдине і неповторне та якоюсь мірою зрівнюється з життям тих, хто живе безглуздо й аморально і навіть діє зло, неправда і

несправедливість. Життя кожної людини не нескінченне. Життя обривається смертю, небуттям. Отже, втрачають зміст усі визначення її в моральних категоріях Добра і Зла, Правди і Неправди, Справедливості і Несправедливості.

Наукові дослідження та праці англо-американського філософа Дж. Ролза були спрямовані на аналіз проблем, пов'язаних з політичною філософією, мораллю та етикою (Ролз, 2006). Його наукова праця «Теорія справедливості» (1971) є значним дослідженням у сфері політичної філософії ХХ століття. Будучи прихильником теорії суспільного договору, Дж. Роулз стверджує, що поняття «справедливість» і «чесність» співпадають і немає особливої причини виявляти їх відмінності або констатувати, що одне із них є більш фундаментальним, ніж інше.

В статті «Справедливість як чесність» (1958) Дж. Роулз висуває тезу, що центральна ідея, яка визначається в понятті справедливості, це ідея чесності. Його ідея протиставляється на той час прийнятій теорії класичного утилітаризму. Він зазначає, що без взаємної довіри неможна нічого добитися просто промовляючи слова, адже самі по собі слова не мають ніякої сили. У взаємостосунках, у вирішенні ділових питань, той хто діє першим має вірити, що опонент чесно діятиме і дотримає свого слова, в цьому і є суть договору. Дж. Роулз підводить підсумок, що обіцянка – це акт, який здійснюється з публічним наміром свідомо прийняти на себе обов'язок, існування якого в певних обставинах буде сприяти реалізації наших цілей. Це вже має на увазі наявність чесного взаємного акту, де одна із сторін, яка є активною, приймає на себе справедливі обов'язки. Тому використовуючи схему договору, яку пропонує Дж. Роулз, люди приймають на себе зобов'язання виконувати обіцяне у відповідності з принципом чесності.

У філософії питання чесної поведінки розглядається і у напрямку моралі та її оцінки. Мораль завжди передбачає схвалення або засудження явищ соціальної дійсності, пов'язаних з поведінкою особи, спільності людей тощо. Оцінка встановлює відповідність або невідповідність вчинку, мотиву або поведінки вимогам моралі, передбачає урахування конкретних обставин і можливості дій особи, спільності людей на основі визнання моральних цінностей. Оцінка є способом визначення моральної суті людини, що виявляється в її стосунках з іншими людьми з позиції Добра і Зла. Ці відносини різноманітні, можуть оцінюватися в різних категоріях: справедливо або несправедливо, чесно або нечесно, відповідально або безвідповідально тощо. В оцінці моральності особистості велике значення мають такі

характеристики як: працелюбний або дармоїд, егоїст або альтруїст чесний або нечесний, правдивий або брехун, скромний або честолюбний та інші (Гусейнов, 1988). Єдиним критерієм значущості оцінки є її відповідність реальному стану справ, тобто правдивість.

Психологічні дослідження чесності в дитячому віці. Психологічні дослідження чесності були розпочаті ще в кінці 20-х – початку 30-х років. Модель першого фундаментального дослідження в області психології моральної поведінки (Хартшорн, Мей, 1928) відтворювала ситуацію морального вибору – зіткнення двох протилежно спрямованих мотивів егоїстичного і морального спрямування. Моральна поведінка передбачала вчинок, який відповідає моральним нормам і одночасно такий, що суперечить миттєвим інтересам особистості.

Для того, щоб з'ясувати, чому одні діти брешуть більше, ніж інші, було проведено ряд досліджень (Хартшорн, Мей, 1928; Бертон, 1976; Берндг 1979; Екман, 1985, 1988, 1989), в ході яких вивчали роль таких факторів як: рівень інтелектуального розвитку, рівень соціальної адаптації та особливості особистості дитини. Враховувався також і зовнішній вплив (з боку сім'ї, батьків, друзів). Дослідження показало, що більш обдаровані діти менш схильні до брехні. Теоретична слабкість даної моделі пов'язана з тим, що тут не враховувалась особистість людини, що здійснює вибір.

В традиції психоаналізу серед факторів, що впливають на моральну мотивацію поведінки, розглядали переконання в правильності норм і в необхідності їх дотримуватися. У дослідженнях Л. Хендрі (1960), Р. Хевігерста і Х. Таба (1949) виявлено відсутність зв'язку між переконанням в тому, що брехати погано, усвідомленим небажанням обманювати і фактичною чесністю.

Ж. Піаже (1932) досліджував стадії розвитку моральної свідомості. Він вивчав моральні судження дітей, обґрунтування дітьми нормативних вимог, сенс і призначення санкцій за порушення норм. Вивчалися судження про справедливість вчинків і відповідальності за свої дії. Моральний розвиток дітей залежить від тих соціальних відносин, в процесі яких дитина стикається з нормами і необхідністю підкорятися їм. Ж. Піаже аналізує сферу регуляції поведінки дитини і виділяє два типи таких взаємин: примус і кооперацію. Основна відмінність в моральному розвитку дітей витікає з характеру цих взаємин. У ситуації примусу критерієм моральної оцінки вчинку стає не власна етична цінність вчинку, не його відповідність загальним етичним нормам і вимогам, а те, як вчинок оцінюється дорослим. На

ранній стадії розвитку дитина вважає поганим той чи інший вчинок, за який винуватець несе покарання, тобто викликав гнів авторитету незалежно від моральної цінності свого вчинку. Тому збрехати дорослому, на думку дітей, гірше, ніж одноліткам, оскільки дорослий авторитетніший.

У ситуації кооперації з'являється інший рівень моральних суджень. Усвідомлюється самотійна цінність правил, які стають критерієм, щодо якого робиться моральна оцінка вчинків. Набуває значення відношення до правил кожного учасника кооперації, а не тільки сам факт об'єктивних наслідків вчинку. Моральна норма виділяється в самотійний когнітивний, оцінний і регулятивний феномен свідомості.

У дослідженнях Л. Кольберга (1964) запропоновано шість стадій розвитку моральної свідомості. Він також спробував виділити ті аспекти суспільної свідомості, які є предметом морального ставлення. Л. Кольберг досліджував моральну самосвідомість: ті емоційні стани і переживання, які людина відчуває при порушенні моральних норм. Було виділено три типи переживань:

1. Страх з приводу можливих наслідків і очікування покарання;
2. Бажання відшкодувати завдані збитки та відновити вихідне положення;
3. Осуд себе та переживання власної провини.

На думку Л. Кольберга, тільки переживання третього типу свідчить про власне моральний розвиток. Дотримання норм заради страху покарання або бажання отримати нагороду Л. Кольберг відносить до передморального розвитку, тобто до появи справді моральної мотивації.

Л. Кольберг прийшов до висновку, що становлення моральних суджень у дітей проходить кілька етапів, виділивши при цьому чотири рівні розвитку дитини. На нульовому рівні брехня для дошкільнят (вік – 4 роки) не є нічим поганим, якщо дозволяє досягти мети. Діти, що знаходяться на 1-му рівні (вік – 5-6 років), підкоряються владі дорослих, вони впевнені, що дорослі здатні викрити будь-яку брехню. На 2-му рівні (вік – 6-8 років) дитина вже не вважає, що дорослі завжди праві. Дитині важко усвідомити, що брехня завдає шкоди всім і завжди. На 3-му рівні (вік – 8-12 років) дитина прагне відповідати очікуванням інших. У дитини відбувається становлення самосвідомості: вона вже не стільки побоюється покарання, скільки прагне жити у відповідності зі своїми уявленнями про самого себе. Дитина може збрехати, щоб не засмучувати батьків або заслужити схвалення друзів. Підлітки, які

досягають 4-го рівня (вік 12 років і вище) зацікавлені в тому, щоб стати гідними членами суспільства. На даному рівні можна пояснити дітям, як небезпечно втратити довіру один до одного.

У зарубіжній психології є ряд досліджень присвячених брехливості у дітей різного віку. В експериментах С. Сісі (1986), отримані дані про те, що деякі діти здатні на навмисну брехню вже в 3-4 роки. П. Екман (1989) прийшов до висновку, що до восьмирічного віку діти вважають брехнею будь-яке помилкове твердження незалежно від того, чи знав той, хто говорив, що його слова не відповідають істині, це пов'язано з нездатністю дитини оцінити такий момент як намір.

Дослідження, проведені Х. Віммером, С. Грубером, Г. Пернером (1984) показали, що діти у віці 4-5 років, не враховували в своїх визначеннях брехні поняття «намір», здатні врахувати намір в моральній оцінці людини, що говорить неправду.

В результаті дослідження К. Петерсон, Д. Петерсон, Д. Сіто (1983) були отримані дані, що свідчать про те, що молодші діти більш нетерплячі до брехні, ніж старші (порівнювалися діти 5-15 років). За даними М. Васек (1984), що проводила дослідження мотивів брехні серед дітей 6-12 років, молодші діти вважали основним мотивом брехні прагнення уникнути покарання. П. Екман зазначає, що до 10-12 років, а можливо і раніше діти вже не розцінюють брехню як безумовне зло, діти стають більш «гнучкими». Чи є брехня злом, залежить тепер від обставин. За даними П. Екмана діти досить рано усвідомлюють, що іноді збрехати вдається безкарно. До початку підліткового віку, а то й раніше - років до 10, більшість дітей здатні на тонку брехню. Якщо дві третини опитаних третьокласників стверджували, що батьки завжди можуть розпізнати, коли вони брешуть, то серед семикласників так вважали менше половини. У міру того, як діти стають старшими, вони не тільки набувають навичок більш успішно обманювати інших, але і вчаться краще розпізнавати, коли обманюють їх самих. П. Екман, Г. Ропер, Драгер (1980), які аналізували «інтелектуальні передумови» розвитку брехливості у дітей, показали, що подібно до більшості інших, здатність до емоційного самоконтролю вдосконалюється з віком, досягаючи у підлітків того ж рівня, який характерний для дорослих. Всі ці здібності - пам'ять, планування, вміння ставати на позицію іншого, інтелект - необхідні дитині в його становленні як особистості, але в той же час саме вони можуть бути також використані для брехні.

За даними П. Екмана (1980) підлітки вдаються до брехні, щоб знайти свою незалежність від контролю батьків. Але навіть ті, які продовжують дорожити думкою батьків, відчують право і потребу в

самостійності, тому іноді вдаються до брехні. Маючи таке виправдання, підліток відчуває себе менш винним, коли бреше. Взаємозв'язок між рівнем моральних суджень і реальною моральною поведінкою досліджував А. Блейсі (1980). К. Маліновський і Ч. Сміт (1985) провели дослідження, яке продемонструвало наявність багатьох факторів, що впливають на прояв брехливості, в їх числі: 1) рівень розвитку моральних суджень; 2) фактори, специфічні для даної, конкретної ситуації, наприклад: наскільки здібності дозволяють досягти успіху, не вдаючись до обману та ін.

За даними П. Екмана (1989) можливі наступні мотиви дитячої брехні: а) уникнення покарання; б) прагнення здобути щось, чого інакше не отримаєш; в) захист друзів від неприємностей; г) самозахист або захист іншої людини; д) прагнення завоювати визнання і інтерес з боку оточуючих; е) бажання не створювати незручну ситуацію; ж) уникнення сорому; з) охорона особистого життя, захист своєї приватності; і) прагнення довести свою перевагу над тим, в чиїх руках влада.

Соціально-психологічна обумовленість морального розвитку. Методологічною основою нашого дослідження є провідні положення вітчизняної психології про соціальну обумовленість морального розвитку. Проблема морального розвитку отримала теоретичне висвітлення в теорії діяльності (Леонтьєв, 1977; Ельконін, 1960; Запорожець, 1989).

Розвиваючи положення Л. Виготського про соціальну природу психіки дитини, психологи цієї традиції розглядають моральний розвиток як привласнення дитиною моральних норм, їх узагальнення та перетворення у внутрішні «моральні інстанції».

Відповідно до положень О. Леонтьєва, засвоєння моральних вимог відбувається на рівні значень і на рівні особистісних смислів: знана норма стає дієвою тоді, коли вона входить в контекст провідної діяльності і набуває психологічно дієвого сенсу (Леонтьєв, 1981). Оскільки в основі розвитку сфери значень і сфери особистісних смислів лежать різні психологічні структури, пізнавальні і мотиваційні аспекти морального розвитку можуть не збігатися, що проявляється в розриві між вербальною і реальною поведінкою в ситуації морального вибору.

В цілому, для вітчизняних досліджень загальним є уявлення про дитину, як про істоту, для якої соціальне (моральне в тому числі) є сутність. При цьому на відміну від зарубіжних досліджень, основна увага приділяється не когнітивним, а смисловим аспектам моральної

поведінки. Введення понять діяльності та особистісного смислу дозволило підійти до розуміння реальної поведінки дитини виходячи з широкого кола її взаємодії з іншими людьми.

У вітчизняній психології проблема чесності стала активно вивчатися в останні десятиліття у зв'язку з більш загальною проблемою морального розвитку (Божович, 1978; Рубінштейн, 1946; Ельконін, 1960). В їх працях сформульовано положення, що розкриває моральний розвиток дитини як результат інтеріоризації соціальних норм діяльності та взаємодії. Моральний розвиток розглядається як складний процес, всередині якого розрізняються проблеми моральної свідомості, моральної поведінки, моральних відносин й моральних переживань.

До теперішнього часу у вітчизняній психології дослідження чесності проводилися в основному серед дітей дошкільного віку. Це роботи, присвячені дослідженню: співвідношення вербальної та реальної поведінки (Субботський, 1981); психологічних умов виникнення негативних особистісних утворень, зокрема, брехливості (Авхач, 1981; Бурке-Бельтран, 1980; Мухіна, 1980); чесності в рамках загальної проблеми нормативного регулювання моральної поведінки дітей (Щур, 1982; Якобсон, 1977).

У дослідженнях М.-Т. Бурке-Бельтран (1980) аналізувалася чесність дітей 5-7 років у ситуації подвійної мотивації, в якій відбувається зіткнення безпосереднього бажання дитини і розуміння необхідності виконання правила. При цьому самі ситуації можуть виступати для дитини як ситуації різної міри допустимості брехні. Це залежить від усвідомлення можливості проконтролювати ситуацію дорослим або ровесниками. Якщо у дітей виникає відчуття неможливості контролю їх поведінки, то вони частіше порушують правила і в подальшому говорять неправду, представляючи себе дорослому як слухняну і правдиву дитину.

Було встановлено, що формування потреби в чесній поведінці найбільш ефективно здійснюється, якщо дитину орієнтувати на систему «полярних етичних еталонів». Даний експеримент показав стійку перебудову етично-негативної поведінки у формі брехливості. Переважна більшість дітей, включених в експеримент, починає орієнтуватися на чесні та нечесні зразки поведінки, при цьому в якості зразка для наслідування діти вибирають еталон чесної поведінки. По суті розвиток потреби співвідносити свою поведінку з еталоном чесної поведінки відбувається на тих самих підставах, що і в дослідженні С. Якобсон і В. Щур (1977), які формували у дітей справедливість.

Дослідження показало, що в ситуації подвійної мотивації дитина робить вибір не на основі здорового глузду, а на основі емоційного ставлення до цієї ситуації і до самого себе. Оцінка ситуації сама по собі не призводить до зміни в поведінці, велике значення має розуміння позитивних якостей, що входять в «Я-образ».

Н. Шевченко (1987) досліджувала психологічні механізми регуляції чесної поведінки у молодших школярів. Чесність, як моральна якість особистості, починає формуватись у молодших школярів тільки на основі нормативного методу регуляції поведінки. Оптимальний розвиток механізмів регуляції моральної поведінки багато в чому визначається рівнем розвитку моральної свідомості. За даними Н. Шевченко регуляція чесно-брехливої поведінки у молодшому шкільному віці здійснюється двома способами. Перший пов'язаний з орієнтацією дії в конкретній ситуації і оцінкою значущості її елементів. Елементи ситуації виступають у ролі факторів, що визначають вибір тієї чи іншої форми поведінки. До найбільш важливих факторів належать: значущість суб'єкта - носія нормативних вимоги «говорити правду»; очікувані санкції (цей фактор складається з двох компонентів: значущість суб'єкта-носія санкції і можливої сили санкцій); значущість утилітарної мети; суб'єктивна відповідальність за вчинок. Ситуативна регуляція прагматична за своєю природою, і навіть в тих випадках, коли вона призводить до чесної поведінки, вона не забезпечує розвиток відповідної моральної якості особистості.

Другий спосіб регуляції поведінки ґрунтується на уявленні про чесність як моральну норму, що вимагає неухильного виконання і не допускає будь-яких відхилень, незалежно від зовнішніх обставин. У цьому випадку дитина стає суб'єктом моральної саморегуляції, а чесна поведінка набуває стійкого характеру. Закріплення нормативного способу регуляції поведінки призводить до виникнення чесності як моральної якості особистості.

Присвоєння чесності як норми поведінки супроводжується зміною ставлення до неї суб'єкта. Усвідомлення чесності як цінності визначає її становлення як власне моральної норми поведінки, реалізація якої самоцінна і не вимагає зовнішніх спонукань.

Є. Субботський (1982) досліджував генезис засвоєння моральних норм дошкільнятами. В ході експериментального вивчення моральної поведінки був виявлений психологічний феномен неузгодженості вербальної і реальної поведінки. Плануючи свою поведінку у вербальному плані, діти дотримуються соціально схвалюваних норм, а в реальних ситуаціях порушують їх. На думку Є. Субботського,

причиною невідповідності вербальної і реальної поведінки дітей є «відмінність» мотиваційних складових двох зазначених планів поведінки. «Вербальний», абстрактно представлений дитині моральний конфлікт, тим і відрізняється від реального, що у ньому для дитини відсутній значимий мотив («спокуса»), що схиляє її до порушення. У той же час прагматичний мотив нормативної поведінки (прагнення до позитивної оцінки експериментатора) є досить сильним. У ситуації реального конфлікту зменшується прагматичний мотив нормативної поведінки за відсутності зовнішнього контролю, в той же час з'являється «мотив порушення», значущий для дитини (прагнення до нагороди за виконання завдання). Є. Субботський вважає, що дитина набагато швидше може освоїти нормативні форми поведінки у «вербальній сфері», ніж у сфері «реальної» життєвої практики.

У дослідженні В. Мухіної (1980) аналізувалися особливості виникнення негативних утворень, зокрема, брехливості, в процесі соціального розвитку, які розглядалися на тлі розвитку потреби у визнанні. Брехня, як навмисне спотворення істини в корисливих цілях, супроводжує соціальну потребу у визнанні, але не є обов'язковим компонентом цієї потреби. В онтогенезі, коли внутрішня позиція дитини тільки починає визначатися в рамках заданої суспільством провідної діяльності, можлива поява брехні у якості компонента, супутнього потребі у визнанні. Однією із причин виникнення негативних соціальних рис є депривація потреби у визнанні соціально незрілої особистості.

У дослідженнях, проведених під керівництвом В. Мухіної, виділено три типи поведінки дітей дошкільного віку в ситуації подвійної мотивації:

- дисциплінований тип (діти точно виконують інструкцію дорослого);
- недисциплінований правдивий тип (діти схильні до порушення інструкції, але не приховують цього);
- недисциплінований, схильний до викривлення істини, коли діти порушують інструкцію і прагнуть приховати порушення.

У дослідженні С. Галяущінової (1983) в руслі вивчення співвідношення когнітивного та емоційного в процесі формування моральних переконань молодших школярів визначалися особливості розуміння молодшими школярами моральних категорій, в тому числі категорії «чесність». Використовувалися наступні методичні прийоми: визначення понять, розповідь в двох варіантах: а) зачитувалися початок оповідання і пропонувалося вказати, які дії в подальшому

повинен зробити літературний персонаж; б) читалась розповідь, де дійовою особою був сам учень, і йому пропонувалося оцінити свою поведінку. Рівень знань визначався на основі того, наскільки правильно і повно учень вичленував сутність морального конфлікту в оповіданні.

Встановлено, що в чесності, як феномені моральності, можна виділити чотири відносно самостійних аспекти. Перший – чесна поведінка. Під цим розуміється добровільне дотримання норм чесності, навіть якщо їх порушення обіцяє людині певні вигоди, і вона впевнена у безкарності своїх дій. Чесність завжди пов'язана з вільним моральним вибором. Другий аспект пов'язаний з мотиваційно-потребовою сферою особистості, і тут визначальним є чесне ставлення до інших людей. Третій аспект – когнітивний, що включає моральні знання, уявлення і судження, пов'язані з нормою чесності. Він характеризує оволодіння особистістю різними сторонами моральної категорії чесності: розуміння змісту норми чесності, тих вимог, які вона пред'являє до особистості, засвоєння критеріїв чесності – самооцінки та оцінки чесності в інших людях. Нарешті, четвертий аспект – це переживання власної або чужої чесності в плані самосвідомості при порушенні, або навпаки, дотриманні моральної норми.

Показовим є те, що дослідження чесності, які проводяться в різних традиціях, відводять велику роль в її розвитку мотиваційному компоненту, а також феномену, позначеному нами як самоставлення «чесність». Чесність при цьому розглядається як морально-комунікативна якість особистості. Структура даної якості розглядається через єдність трьох взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, мотиваційного і поведінкового. Із змістовної сторони специфіка чесності визначається особливостями мотиваційного компонента. Перед нами особистісне утворення, що є одночасно особливим компонентом моральної самосвідомості. «Чесність» у структурі самосвідомості виступає в якості «внутрішнього плану» комунікативної чесності та характеризується сферою переживань особистістю власної чесності, її самооцінки, ступенем прийняття людиною норми чесності в якості механізму регуляції поведінки, і тим самим має відношення до мотиваційного компоненту чесності. Чесність, що розуміється як єдність когнітивного, мотиваційного і поведінкового компонентів, може мати кілька рівнів становлення, які характеризуються з точки зору розвитку її компонентів.

Виховний вплив сім'ї на формування чесності у дітей. Сучасне суспільство висуває нові вимоги до розвитку у молодого

покоління таких рис, як гуманність, чесність, працьовитість, діловитість, старанність, конкурентність тощо. Проте, у кризових умовах, у зв'язку із зростанням бездуховності, нівелюванням цінностей людського життя, загостренням питань суспільного та сімейного виховання у нашій державі актуалізується проблема чесної особистості, яка на сьогодні залишатися невирішеною. Її розв'язання можливе завдяки створенню гнучкої системи виховання дітей та молоді, яка б враховувала запити сучасності часу і водночас задовольняла її інтереси соціуму.

У нашій країні тривалий час існував розрив між державною ідеологією і психологією людей, що виявлялося у «подвійності» морального розвитку членів суспільства. Фактично існували дві системи моралі – «мораль для інших», що відображала рівень ідеологічних вимог і санкціонувалась громадськими інститутами, – і «мораль для себе», що формувалась на основі життєвого досвіду й існувала у формі особистісних механізмів регуляції соціальної поведінки.

У наш час не існує не тільки єдиних уявлень про чесність, а й будь-яких фундаментальних досліджень цього феномена. Можна лише знайти звернення до пов'язаних із чесністю таких явищ, як щирість і неправда, правдивість і брехня. Так, у вітчизняній науці обґрунтовувалася правдивість як риса характеру, що визначає прагнення суб'єкта висловлювати тільки те, що він вважає правдою. Чесність – характеристика вчинків окремої особистості по відношенню до інших, її основою є дотримання суспільних норм і правил, тому чесність – це індивідуальний прояв совісті в міжособистісних стосунках. Чесність є основою довіри людей один до одного.

Дослідники (Апресян, 2019; Бех, 2008; Булах, 2016; Котлова, 2018) підкреслюють важливість такої якості особистості як чесність у молодого покоління.

Чесність і правдивість – важливі риси характеру людини. Вони тісно пов'язані між собою, проте чесність – поняття ширше, ніж правдивість. Вона виявляється не лише в тому, що людина правдива, а й у всій її поведінці: ставленні до своїх обов'язків, до людей, до самої себе і власної поведінки.

Чесність і правдивість – моральні категорії, вони виникли в процесі суспільно-історичного розвитку людства (Шадриков, 2018). У наш час рівень довіри до людей досить низький, тому у тролейбусах та автобусах, кінотеатрах є кондуктори та контролери, у магазинах охорона, яка контролює тощо. У сучасній молоді ми можемо

спостерігати відсутність справжньої чесності і правдивості, негативні вчинки, які викликають обурення. Іноді глибокий аналіз причин, що призвели до аморального вчинку або злочину, виявляє, що передумови цього сформувались ще в дитинстві. В таких умовах зростає і відповідальність батьків за виховання чесності і правдивості у дітей.

В педагогіці вихованню чесної поведінки дитини приділяють значне місце і основну відповідальність за це покладають на батьків. Так, А. Макаренко (Макаренко, 1980) зазначає, що чесність не падає з неба, вона виховується в сім'ї. В сім'ї можна виховати і безчесність: все залежить від методу виховання батьків. На питання, що таке чесність, педагог дає відповідь, що чесність є відкрите, щире ставлення, а нечесність це таємне, приховане ставлення. У своїй праці «Лекції про виховання дітей» А. Макаренко (Макаренко, 1980) наводить такий приклад, якщо дитина хоче яблуко і відкрито це заявляє, то це буде чесно. Якщо вона це бажання залишає прихованим, але не відмовляється від яблука, а намагається взяти його, щоб ніхто не бачив, це вже буде нечесно. Коли матір дає дитині це яблуко таємно від інших дітей, припустимо, навіть чужих, вона вже виховує в дитині таємне ставлення до речей, відповідно, виховує нечесність. Однак, великий педагог зазначає, що лише в більш старшому віці дитина повинна навчитися розрізняти корисний секрет, тобто те, що потрібно приховувати від ворогів недругів, або те, що взагалі повинно складати особисте переживання кожної людини.

На думку А. Макаренка (Макаренко, 1960) саме батьки мають уважно слідкувати за розвитком чесності у дитини. Вони нічого не повинні навмисно ховати від дитини, але мають привчати дитину нічого не брати без дозволу, навіть, якщо це лежить на видному місці, або не закрите.

Якщо дитині батьки дали доручення що-небудь купити, обов'язково вони мають перевіряти покупки і здачу, і мають це робити до тих пір, доки у дитини не виробиться тверде правило чесності. Але тут варто зауважити, що А. Макаренко (Макаренко, 1960) наголошує на тому, що таку перевірку потрібно робити дуже делікатно, щоб дитина не подумала, що ви її в чомусь підозрюєте.

У даній праці наголошується, що чесність потрібно виховувати з раннього віку, якщо до п'яти років цю справу запустили, то буде дуже важко виправити запущене.

Поступово настає примирення дитячого «Я» зі своїм надуманим ворогом. Дитина починає розуміти обґрунтованість, так би мовити, законність моральних вимог і згодом підпорядковується їм. У цьому,

очевидно, й полягає сутність морального досвіду. В процесі набуття цього досвіду відбувається поступовий перехід дитини від точки зору «своєї волі», вузького егоїзму, до точки зору суспільства. Стаючи совісною, дитина, розвиває в собі вищу форму соціального «Я», відчуваючи свій новий зв'язок з навколишнім соціальним світом.

Зрівноваження, примирення нашого «Я» з обов'язком призводить до більш високого етапу совісті – любов до добра, доброчесності та чесності. Людина, яка вийшла на цей етап, вже відчуває внутрішню потребу в доброті, чесності, правдивості, які вона реалізує під впливом голосу внутрішнього «Я», голосу совісті.

Чесні, благородні вчинки наших дітей, прагнення зробити все, що в їх силах, на користь і на допомогу іншим часто, як в дзеркалі, відбивають обличчя їх батьків. Дитина, на думку Т. Рубцової, виховується чесною і правдивою там, де це вважається обов'язком батьків (Рубцова, 1963).

Проте не завжди батьки вважають за свій обов'язок виховати у дитини чесність і правдивість. Спостерігаючи у дитини прояви нечесності й інших негативних якостей, батьки часто звинувачують в цьому товаришів, від яких, на їх думку, дитина «навчилася» поводити себе негативно, школу, вчителів, які «прогледіли» формування у дитини аморальної звички. Іноді, заспокоюючи себе самих, вони навіть доводять, що нечесність дитина успадкувала від когось із рідних, що вона народилася такою і нічого вже не вдієш.

На нашу думку, дитина правильно виховується при планомірному і систематичному впливові на неї в родині, в школі. Виховання чесності і правдивості дитини варто розпочинати, коли діти ще зовсім малі. Навіть поведінка дитини 3-4 років, як зазначає Г. Костюк (Костюк, 1956), може свідчити про те, чи важить для неї щось її слово, чи хоче вона бути чесною. Усвідомивши з допомогою дорослих, що казати правду – це добре, а казати неправду – погано, дитина стає відвертою, не вдається до брехні.

В даний час деякі батьки свідомо відкладають виховання чесності на пізніше, вважаючи, що поки дитина маленька, вона сама по собі чесна. Дійсно, маленька дитина ще не має цих рис характеру, вона діє, як того вимагають дорослі, але виконуючи певні дії і одержуючи від дорослих позитивну чи негативну оцінку своїх дій дізнається, схвалюється, а що вважається поганим.

Як результат цього у неї формуються перші моральні уявлення, вона переживає задоволення, виконуючи те, що вважається добрим, і почуття вини, якщо її вчинок засуджують. Так з'являються у дитини

перші етичні норми поведінки і формуються пов'язані з цим моральні переживання.

Якщо батьки не звертають уваги на формування у дитини правильних моральних уявлень і не спрямовують її поведінку, дитина може вдаватися і до нечесних вчинків. Спочатку ця нечесна поведінка матиме випадковий характер, але поступово закріпиться і перейде в звичку. У ранньому дитинстві діти не роблять нечесних вчинків, тому, що у них не має спокус збрехати, а з часом стає більше спокус і складних ситуацій, які вимагають від них робити вибір.

Помилки деяких батьків у вихованні чесності і правдивості в дітей пояснюються тим, що вони не знають, як це треба робити. Не існує якихось спеціальних заходів, за допомогою яких дитину виховують чесною й правдивою. Варто допомогти дитині усвідомити, в чому полягають чесні і правдиві вчинки людини, що сором, почуття власної гідності, совість не дозволяють їй бути нечесною. Дуже важливо, щоб дитина не тільки знала, як поводитись у тому чи іншому випадку, а й безпосередньо діяла відповідно до своїх знань (Котлова, 2019).

Батьки впливають на формування особистості, рис характеру дитини з її раннього віку. Цей вплив зумовлюється не лише тим, що батьки кажуть своїм дітям, чого від них вимагають, а й тим, який приклад вони подають самі, яка їх власна поведінка, чи правильно організовано життя дитини.

Дотримання основних психологічних прийомів дасть можливість сформувати у дитини чесність як рису характеру:

1. Правильна організація життя дітей в сім'ї.
2. Послідовність і тактовність у вимогах до дітей.
3. Роз'яснення дітям суті чесності і правдивості.
4. Поеднання довіри до дітей з контролем за їх поведінкою.
5. Стимулювання дітей до виправлення своєї поведінки (Рубцова, 1963).

Розглянемо більш детально запропоновані прийоми. Так, правильна організація життя дітей в сім'ї передбачає те, що велике значення у вихованні дитини має стиль життя сім'ї, взаємовідносини між її членами, поведінка кожного з них, їх ставлення до своїх обов'язків, яким авторитетом користуються вони у дітей. Можемо спостерігати, що в одних сім'ях діти виконують вимоги батьків, тоді як в інших цього не вдається досягти навіть жорстокими покараннями.

Дитина іноді вдається до нечесних вчинків, наслідуючи приклад своїх батьків. Діти – дзеркало морального обличчя батьків. Слід зазначити, що чесну поведінку батьків навіть маленька дитина

наслідують здебільшого свідомо. Хибно учиняють батьки, які не залучають дитину до участі в сімейному житті, до виконання певних обов'язків. Саме внаслідок правильної організації життя дитини у неї розвивається почуття відповідальності, власної гідності, які значно сприяють формуванню у неї чесності і правдивості. Невірно роблять батьки, які оберігають дитину від праці, мотивуючи це тим, що вона ще мала, що праця для неї нецікава. Не слід вважати, що дитина має виконувати лише надто цікаву для неї роботу. Організуючи життя дитини, батьки допомагають їй усвідомити певні моральні норми, спрямовують її поведінку у потрібному напрямі. При цьому слід враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини. Потрібно враховувати, що в формуванні у чесності і правдивості, як і у формуванні особистості в цілому, відіграють моральні почуття.

Послідовність і тактовність у вимогах до дітей. Ставлячи конкретні вимоги до дитини, відповідно оцінюючи її вчинки, батьки тим самим сприяють формуванню у неї чесності і правдивості. Вимоги батьків щодо поведінки лише тоді роблять виховний вплив, коли дитина приймає їх і керується ними в своїй поведінці, бо сама хоче бути кращою. Якщо дитина виконує волю батьків лише тому, що боїться покарання, то це рідко дає бажані наслідки. Побачивши, що покарання можна уникнути, дитина знову вдається до нечесних вчинків.

Вимоги батьків набувають дієвого характеру, коли впливають на розум, почуття, волю дитини. Навіть маленька дитина повинна усвідомити, чого від неї вимагають, за що на неї сердяться, чому її вчинок оцінюється як нечесний, як в даному випадку треба було поводитися, щоб зробити чесно. Дитина має пережити свої вчинки як позитивні, так і негативні (Костюк, 1956).

Важливе значення має зміст вимог батьків, їх послідовність і навіть форма, в якій ставляться ці вимоги. Дитина тільки тоді приймає вимоги батьків, коли вона вважає їх справедливими. Вимоги, які дитина вважає «несправедливими», вона часто взагалі не хоче виконувати.

Роз'яснення дітям суті чесності і правдивості. Роз'яснювати дітям, яка поведінка людини вважається чесною, а яку засуджують як нечесну, потрібно тактовно, дохідливо і переконливо. Батьки мають розуміти, що діти різного віку розуміють суть життєвих явищ, оцінюють нечесні вчинки по-різному. Завдання батьків – сприяти формуванню у своїх дітей правильних понять про моральні риси людини, зокрема таких як чесність та правдивість. Про наявність у дитини переконань

можна говорити тоді, коли дитина, знаючи про особливості прояву певної риси характеру людини, діє відповідним чином.

Поєднання довіри до дітей з контролем за їх поведінкою. Дитина може знати, у чому полягають нечесні вчинки, засуджувати прояви нечесності в інших людей і навіть у самої себе і в той же час не керуватися цими знаннями в своїй поведінці. Адже, щоб не збрехати, не зробити нечесного вчинку, дитині часто доводиться докласти багато зусиль, переборюючи себе, примусити зробити так, а не інакше. Діти переживають почуття задоволення, радості, коли виявляється, що вони виправдали довір'я, проявили чесність. Глибоке переживання дитиною втрати довір'я внаслідок її нечесних вчинків може призвести до корінного зламу в її поведінці. Проте несправедлива підозра і недовіра ображають дитину, примушують її переживати почуття сорому, коли вона зовсім не винна, і тому принижують її почуття власної гідності (Котлова, Котловий, 2018).

Особливо гостро переживають недовіру і підозру підлітки. Часто грубість підлітка, конфлікти, які виникають в сім'ї, пояснюються його ображенням самолюбством. Даючи слово, дитина здебільшого щиро хоче його дотримати і часто не дотримує тільки тому, що забуває про це або не може перебороти труднощі. Тим часом і дитина часто переживає, що, дотримавши свого чесного слова, вона втрачає довіру. Тому варто пояснити їм, що перш ніж дати слово, треба зважити свої сили, подумати над тим, чи зможеш його додержати. Не слід зловживати обіцянками дитини, але, якщо дитина зобов'язалась щось зробити, то треба їх час від часу нагадувати про цю обіцянку.

Стимулювання дітей до виправлення своєї поведінки. Дуже важливою є реакція батьків на прояви нечесності, і те, як саме в тій чи іншій ситуації батьки спрямовують дитину на виправлення своєї поведінки. На думку К. Ушинського, формування звички – тривалий процес, неважко було б позбутися шкідливої звички говорити або діяти нечесно, якби для її викорінення досить було енергійного зусилля. Ця звичка встановлювалась потроху певний час і викорінюється також після тривалої боротьби з нею (Ушинський, 1974).

Слід враховувати, що причини нечесної поведінки бувають різні. Тому, застосовуючи ті чи інші засоби впливу, варто проаналізувати, чим саме викликаний цей вчинок. Адже окремі вчинки часто не свідчать про чесність чи нечесність, потрібно враховувати мотиви дитини. Дорікання батьків за нечесний вчинок не повинно підривати у дитини віру в себе, в можливість повернення втраченого довір'я.

У сім'ї повинна бути єдині вимоги до дитини. І батько, і мати, й інші члени сім'ї однаково мають засуджувати погані вчинки і пишатися доброю поведінкою дитини. Якщо реакція батьків на поведінку дитини різна, то вона не має адекватного впливу.

2.2. Психологічні особливості розвитку навчальних здібностей у підлітковому віці

Розвиток особистості в підлітковому віці. Підлітковий вік називають періодом переходу від дитинства до дорослості, так як в цей час відбувається поступова втрата дитячого статусу, хоч зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї і виникає почуття дорослості. Мова йде про переорієнтацію з норм та цінностей дитячого світу на інші, дорослі, про вироблення особистісних утворень, які відіграють особливу і вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослого (Фельдштейн, 1999). Такому становищу сприяють різкі анатомо-фізіологічні зміни, критична переоцінка мрій та ідеалів, які починають уявлятися вже менш реальними, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення швидше досягнути статусу дорослої людини.

Відчуття дорослості є специфічним новоутворенням самосвідомості особистості підлітка, тією якістю, в якій відображається нова життєва позиція в ставленні до себе, людей і світу загалом. Саме це відчуття визначає спрямованість активності підлітка, його нові прагнення і бажання. І це відчуття є тим новим, прогресивним в особистості, що обов'язково буде розвиватись. Соціальна активність підлітків спрямована насамперед на прийняття та засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, характерних для світу дорослих та стосунків між ними.

За всіма напрямками відбувається становлення якісних новоутворень внаслідок перебудови організму, трансформації взаємин із дорослими та однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, змісту морально-етичних норм, розвитку самосвідомості, інтересів, пізнавальної та навчальної діяльності.

На сучасному етапі життя до сприятливих умов становлення дорослості підлітків відносять акселерацію фізичного та статевого дозрівання, інтенсивне спілкування з однолітками, ранню самостійність через зайнятість батьків, величезний потік різноманітної за змістом інформації тощо. В такий спосіб діти освоюють дорослі

стосунки, що, з одного боку, чудово, але, з іншого – деформуються взаємини цих підлітків з дорослими, зокрема з батьками.

Процес дорослішання ускладнюється за умови, коли батьки проявляють надмірну опіку до своїх дітей, відмінюють для них серйозні обов'язки, акцетуючи увагу на навчанні дитини. В цьому разі входження підлітків у доросле життя відбувається однобоко, на рівні освоєння дуже вузької сфери соціальних відносин, що деформує і збіднює потребу бути дорослим. В суспільстві зростає психологічний бар'єр, з одного боку якого стоять підлітки, що виробляють «розвідку боєм» своїх прав і можливостей, з іншого – доросле співтовариство з «хибним захистом» і рідкісними вилазками назустріч дітям.

Підлітки гостро потребують доброзичливої і тактовної підтримки з боку дорослих, яка б допомагала здійсненню їх прагнення до самостійності. Прагнення до самостійності помітно різняться в молодших і старших підлітків. Так, молодших підлітків цікавить передусім зовнішній бік життя дорослих, те враження, яке їх вчинки справляють на інших. Самі вчинки часто бувають імпульсивними і безконтрольними. Дана категорія дітей ще недостатньо усвідомлює власні дії, не прагне до самоаналізу. Їм вкрай важко прилюдно визнати свою провину, оскільки це рівноцінно руйнуванню власної особистості. Водночас вони, як правило, розуміють і глибоко переживають ситуацію.

Ставлення старших підлітків до своїх вчинків більш свідоме. Вони вже схильні до самоаналізу, хоч ще не завжди здатні справитись з ним. Їх вже цікавить не лише зовнішня сторона життя дорослих, але й їх внутрішній світ, духовні якості (Кирильчук, 2014).

Самооцінка в цьому віці набуває не меншого значення, а ніж оцінки дорослих, перетворюючись у надзвичайно важливий мотив поведінки. Механізмом розвитку самосвідомості виступає рефлексія. Г. А. Цукерман характеризує молодший підлітковий вік, як особливий, стратегічно важливий у розвитку людської особистості, і має свої специфічні особливості. Зокрема, в уявленнях 10-12 літніх проявляються суттєві зміни про власне Я, пов'язані з початком пошуку власної ідентичності. Спостерігаючи за вчинками своїх однолітків й аналізуючи окремі їх дії, підлітки прагнуть розібратися в собі, проаналізувати свою поведінку і порівняти себе з іншими. У поступовому процесі пізнання власних якостей вони здійснюють мотиваційний вплив на власну поведінку, виробляють моральні норми та цінності, що відповідають вимогам суспільства (Цукерман, 1998).

Підлітковий вік у деякому розумінні є унікальним, адже багато складових психіки підлітка знаходяться в стадії активного

формування. Саме у підлітковому періоді відбуваються суттєві зміни в розвитку самосвідомості, активним виявляється процес становлення особистості.

Проблема становлення особистості підлітка як суб'єкта навчальної діяльності. У підлітковому віці навчальна діяльність залишається важливою й характеризується вибірковою готовністю, підвищеною сприйнятливістю до навчання. Значним досягненням учня середніх класів є його готовність до всіх видів навчальної діяльності, які допомагають сприймати себе «дорослим» у власних очах. Актуальною потребою цього віку стає потреба у самоствердженні. На даному етапі особистісного розвитку підліток намагається реалізувати дану потребу у сфері соціальних взаємин та навчальній сфері.

Навчальна діяльність стає тією сферою, яка зумовлює становлення школяра як суб'єкта цієї діяльності. Саме підлітковий вік є сензитивним періодом для формування суб'єктності (Боришевський, 2010). Важливо, щоб учень усвідомив свою суб'єктність, тобто був здатен визначати цілі власної діяльності, добирати необхідні для цього засоби, організовувати її, відрефлексовувати й оцінювати результати. М. Й. Боришевський, досліджуючи феномен суб'єкта, писав, що особистість може характеризуватися як суб'єкт тією мірою, в якій вона використовує свій інтелект, свої здібності, підпорядковує свої нижчі потреби вищим, будує своє життя відповідно зі своїми цінностями і принципами.

У працях багатьох вчених, зокрема К. О. Абульханової-Славської, Л. І. Анциферової, Г. О. Балла, М. Й. Боришевського, А. В. Брушлинського, С. Д. Максименка, С. Л. Рубінштейна, В. О. Татенко, суб'єктність розглядається як невід'ємна характеристика суб'єкта, що проявляється в усвідомленні себе як частини світу. Людина виступає в світі суб'єктом, який володіє певними властивостями, можливостями, здатністю до активності і саморозвитку. В суб'єктності розкриваються найважливіші характеристики людини, що забезпечують задоволення її потреб у самореалізації та самоздійсненні.

Зокрема, К. О. Абульханова розглядає суб'єктність як центральне утворення людської реальності, що виникає на певному рівні розвитку особистості та інтегрує такі її характеристики, як активність, рефлексивність, ініціативність, творчість, самодетермінація, саморегуляція, усвідомленість, самостійність та ін. (Абульханова, 1999). В її дослідженнях суб'єктність виступає як спосіб життя, властивість, яка формується в процесі життєдіяльності та

розкривається, переважно, у ставленні людини до явищ, речей, оточуючих та до самих себе і знаходить свій прояв у конкретних діях, коли вони для людини починають виступати у якості засобів.

О. М. Волкова, досліджуючи структуру суб'єктності молодших підлітків, виокремлює чотири атрибутивні її компоненти: активність, свідомий характер діяльності, самосвідомість і відповідальність як наслідок свободи (Волкова, 2015). Вона розглядає поняття «суб'єктності» через категорію «емоційного ставлення», тобто суб'єктність визначається як свідоме та несвідоме ставлення людини до себе як до діяча. На різних стадіях становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, обумовлений характером навчальної діяльності та рівнем особистісного розвитку.

Дані про суб'єктність як інтегративну якість особистості школяра, що об'єднує такі характеристики як активність, самостійність, рефлексивність, конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем, прагнення до саморозвитку ми зустрічаємо в працях О. А. Конопкіна (Конопкин, 1994) та Г. А. Цукерман (Цукерман, 1996).

Про біполярні форми вираження суб'єктності індивіда знаходимо у працях І. Я. Зязюна. Він зазначає, що, в залежності від того, в якій точці даного континіуму, в верхній – «самостійність» чи нижній – «безпорадність», буде знаходитися людина, можна говорити про її рівень суб'єктності. Даний підхід дає можливість визначити здатність дитини перетворювати оточуючу дійсність, свідомо керувати власною діяльністю (у нашому випадку – навчальною).

Отже, в основу поняття «суб'єктність» включені такі характеристики як активність, спосіб інтерпретації дійсності, та диспозиційність, що проявляється у ставленні людини до себе як до діяча. Суб'єктність є набутим феноменом, що формується і проявляється в спілкуванні, діяльності, та самосвідомості. В психолого-педагогічних дослідженнях суб'єктність розглядається як детермінанта і умова успішного професійного розвитку. Вона виступає фактором стійкості особистості і сприяє її збереженню від дезінтеграції та професійної деформації, створює основу внутрішньої гармонії, високої працеспроможності, визначає життєву та професійну і особистісну продуктивність.

Психологічні особливості суб'єктності молодших підлітків. У дослідженнях особливостей формування суб'єктності учнів 5-6 класів ми намагалися презентувати складові компоненти суб'єктності молодшого підлітка, що визначають успішність соціалізації його на етапі переходу в середню школу (Кирильчук, 2016). Емпіричними

дескрипторами суб'єктності визначено такі: особистісна спрямованість, емоційно-вольове ставлення до навчання, життестійкість (адаптивність), самоставлення та суб'єктна активність.

Вибір конкретних психодіагностичних методик визначався необхідністю дослідження психологічних особливостей та механізмів, що обумовлюють динаміку суб'єктності у процесі навчальної діяльності молодших підлітків.

Дослідження емоційно-вольового ставлення до навчання свідчать про те, що в учнів з високим рівнем успішності 5 та 6 класу переважають позитивні думки щодо навчального процесу, вчителів, ролі учня та вибору навчальних завдань. Відмінникам вдається вміло контролювати ситуацію власної успішності та спілкування з вчителями; відповідально ставитися до досягнення цілей у виконавській діяльності. Для них актуальною є потреба в області досягнень в навчальній діяльності, що в свою чергу слугує мотивом до пізнавальної активності. Так підлітки вважають, що усього доброго в своєму житті вони здатні досягнути самостійно, завдяки власним зусиллям.

Порівняльний аналіз показників розбіжностей між Я-реальним та Я-ідеальним учнів з високим рівнем успішності обох вибірок показав статистично достовірні відмінності в бік зростання середніх значень за такими показниками, як інформаційний пошук, особливості самоконтролю та самооцінки, організаторські здібності, наполегливість в області досягнень. Для неуспішних учнів є характерними низькі показники відповідальності, емоційної регуляції та організаторських здібностей.

Результати дослідження рефлексії особистісної активності показали, що школярам даної вибірки більшою мірою є притаманним свобода вибору способів вирішення складних завдань, а ніж прийняття позиції чи інтересів іншої людини.

Ціннісне ставлення до навчання містить характеристики, які передбачають розвиток у дітей різної особистісної спрямованості. Зокрема, у п'ятикласників домінує особистісна спрямованість, яка створює перевагу мотивів власного успіху, прагнення до особистої першості. Вони більше зацікавлені власними потребами та переживаннями, ніж потребами оточуючих. Для них навчання, насамперед, є сферою, в якій існує можливість задовольнити власні домагання. У шестикласників спостерігається в більшій мірі спрямованість на взаємодію, коли вчинки та дії школярів визначаються їхньою потребою в спілкуванні, прагненням

підтримувати гарні стосунки з ровесниками. Їх цікавить не стільки кінцевий результат діяльності, скільки сама спільна діяльність.

Порівняльний аналіз адаптаційних можливостей досліджуваних школярів показав, що найбільш значущі відмінності проявляються у шестикласників з вищим рівнем успішності. А саме, такі учні мають достатній рівень працездатності, у тому числі, і в ускладнених умовах діяльності. Вони достатньо швидко адаптуються у новому колективі. При встановленні міжособистісних контактів з оточуючими, як правило, не зазнають труднощів, на критику реагують адекватно. У цілому орієнтовані на дотримання загальноприйнятих і соціально схвалених норм поведінки.

Дані результати дослідження дають підставу зробити наступні висновки: формування суб'єктності учня в підлітковому віці – безперервний динамічний процес, який відображає рівень активності підлітка, його відповідальності, вибірковості, ставлення до себе, учбової діяльності. Стосунки з учителем та однокласниками спонукають молодшого підлітка до саморозвитку, до усвідомлення своєї самоцінності і цінності іншої людини. У контексті ціннісного підходу дійсність сприймається школярем як світ значень і цінностей, які він, як суб'єкт учінневої діяльності, використовує і створює.

Таким чином, важливою передумовою виникнення і підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі є створення умов для формування і розвитку суб'єктності учнів у навчальній діяльності як форми актуалізації їх творчої активності, що в комплексі є гарною базою для розвитку здібностей.

Проблема розвитку навчальних здібностей в підлітковому віці. Проблема розвитку навчальних здібностей учнів середньої школи завжди була в центрі уваги дослідників. Сенс учінневої діяльності для кожного школяра ґрунтується на системі ідеалів, цінностей, які засвоюються ним із оточуючого середовища. Дане особистісне утворення включає в себе такі моменти: усвідомлення дитиною об'єктивної значущості навчання, яке спирається на суспільно вироблені моральні цінності; розуміння суб'єктивної значущості навчання для себе та рефлексію своїх здібностей і можливостей, які є актуальними та потенційними.

В силу різних причин навчальна діяльність часто втрачає привабливість для підлітків. Однією з таких причин є недостатнє врахування учителем соціальних мотивів підлітків, коли підлітку не розкривається зв'язок навчання з соціально-значущими видами діяльності (працею, самоосвітою та ін.), коли в ході навчання

не реалізуються специфічні для підлітка прагнення до дорослості, до самостійності, до взаємодій з однолітками в ході навчальної роботи (Музика, 2008). Тоді учні даного вікового періоду розпочинають активні пошуки значимого соціального середовища та інших видів діяльності, в яких будуть оцінені їхні здібності і, власне, вони як особистість. На даному етапі розвитку особистості школяра формується ціннісне ставлення до своїх здібностей, системи цінностей референтної групи.

Про основні закономірності розвитку здібностей знаходимо у роботах Б. Г. Ананьева, В. М. Дружиніна, Г. С. Костюка, В. А. Крутецького, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейна, Б. М. Теплова.

С. Л. Рубінштейн розкриває природу здібностей як закріпленої в індивідові системи узагальнених психічних діяльностей. А саме, він відмічає, що на відміну від навичок здібності є результатом закріплення не способів дій, а психічних процесів («діяльностей»), засобами яких дії і діяльності регулюються (Рубінштейн, 1976). Це залежатиме від внутрішніх і зовнішніх, сприятливих чи несприятливих, умов, а також від того, як організовано діяльність дитини. У концепції спірального розвитку здібностей (за С. Л. Рубінштейном) результати взаємодії свідомості і діяльності узгоджуються суб'єктом за допомогою механізму генералізації, який діє на різних рівнях. Науковець зазначає, що генералізація відношень предметного змісту усвідомлюється як генералізація операцій, що виконуються над узагальненим предметним змістом. Генералізація і закріплення індивідуальних генералізованих операцій ведуть до формування у нього відповідних здібностей. Генералізація відношень включає також і особливості соціальних взаємодій, які визначаються цінностями та активністю суб'єкта.

На думку С. Л. Рубінштейна, основу внутрішніх умов становлять мотиви. Розвиток здібностей відбувається по спіралі: реалізація можливості, яка представлена здібністю одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку, для переносу набутих здібностей на інші види діяльностей та розвитку здібностей більш високого рівня. Формування всенових і нових здібностей розширює не лише діапазон можливостей людини у предметній сфері, а й діапазон її соціальних стосунків, що всвою чергу, взаємодіючи із такими утвореннями свідомості як цінності, життєві плани тощо, сприяє продукуванню нових мотивів.

О. М. Леонтьєв (Леонтьєв, 1960) подає дещо інше визначення здібностей. Це якості індивіда, ансамбль яких обумовлює успіх

виконання певної діяльності (маються на увазі якості, які розвиваються онтогенетично), в самій діяльності і, безумовно, в залежності від зовнішніх умов. Вчений відзначав, що здібності формуються в результаті «присвоєння» продуктів культури.

Б. М. Теплов дає визначення здібностям як індивідуально-психологічним особливостям, які мають відношення до успішності виконання однієї чи декількох діяльностей. Вони не зводяться до наявних навичок, умінь і знань, але можуть пояснити легкість і швидкість набуття цих навичок і знань (Теплов, 1985).

Дещо іншої точки зору дотримується А. В. Крутецький, який вважає, що істотною особливістю здібностей є їх зв'язок з конкретним видом діяльності: саме завдяки відмінностям у відповідній діяльності особистості та проводячи порівняльний аналіз діяльності людей, яких вважають здібними у відповідній галузі, та людей, котрі явно не здатні до даної діяльності, можна визначити їх здібності (Крутецький, 1972).

Г. С. Костюк розуміє під здібностями такі істотні психологічні властивості людської особистості, які виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх. Він зазначає, що найповніше здібності виявляються в тому, як особистість засвоює людські надбання, збагачує їх, виступаючи творцем матеріальних і духовних цінностей, чим значніший і важливіший цей внесок, тим вищими будуть її здібності (Костюк, 1963). Природні потенції дитини реалізуються не шляхом простого зростання того, що у неї є від народження, а шляхом новоутворень, які стають основою набуваних знань, умінь, навичок в процесі її навчання і входять до складу здібностей. Тому, можна сказати, що в результаті учіння здійснюється розвитку здібностей особистості. Учіння забезпечує як розвиток пізнавальних процесів, так і мотивації, і вольової регуляції, які входять до структури здібностей.

В. В. Давидов та Д. Б. Ельконін визначають навчальні здібності центральною ланкою в механізмі соціалізації школярів у процесі навчальної діяльності (Давыдов, 1986; Возрастные ..., 1960).

Звідси виникає необхідність керувати розвитком здібностей учнів, спираючись на навчальний процес, стимулювати школярів думати самостійно, переходячи від простіших до складніших питань.

Проаналізувавши різні підходи до визначення поняття «здібності», під навчальними здібностями розумітимемо таку структуру досить стійких індивідуально-психологічних особливостей особистості школяра, які проявляються мірою успішності при виконанні та засвоєнні певних знань, вмінь й навичок в процесі учбової діяльності, в якій учень виступає суб'єктом (Кирильчук, 2015).

Вивчення рефлексії навчальних здібностей молодших підлітків. Проблема розвитку навчальних здібностей підлітка зумовлюється багатьма причинами, до яких можна віднести високий рівень рефлексивності суб'єкта навчання, його зацікавленість та ціннісне ставлення до нових знань. На думку О. Л. Музики, повноцінний розвиток здібностей дітей також можливий за певних умов. З одного боку, школярі повинні заслужувати визнання з огляду на свої вміння та знання, а з іншого боку, найближче соціальне оточення має бути спроможне поцінувати їх досягнення. Таке визнання надає смислу всій діяльності школяра, що дозволяє йому знаходити задоволення у щоденній, багатогодинній, виснажливій праці, спрямованій на розвиток власних здібностей (Музика, 2006).

З огляду на це, рефлексія виступає головною складовою, яка визначає можливості особистості використовувати власні психологічні ресурси для здійснення саморегуляції загалом та регуляції здібностей зокрема. Тому, знання вікових закономірностей розвитку рефлексії вмінь у підлітковому віці дозволить нам на якісно новому рівні підійти до розробки програм розвитку здібностей учнів середньої ланки загально-освітньої школи. З цією метою було проведено дослідження рефлексії навчальних здібностей за методикою вивчення динаміки здібностей (МВДЗ), розробленою О. Музикою (Здібності..., 2006.). За допомогою цієї методики маємо можливість вивчення суб'єктивного відображення в ціннісній свідомості школярів їх здібностей, представлених референтними, діяльними, дієво-операційними та особистісно-ціннісними компонентами.

Процедура дослідження за МВДЗ передбачає індивідуальну нестандартизовану бесіду, в ході якої дослідник цікавиться, що вміє робити школяр, чим він любить займатися, які діяльності йому вдаються найкраще, чому він ще хотів би навчитися і для чого йому це потрібно. Досліджуваний виконує низку завдань, які передбачені анкетой:

- оцінити рівень розвитку власних умінь та виокремити в перелічених уміннях складові (практичні, перцептивні, розумові дії та операції тощо);
- вказати осіб, хто поціновує учня уміння, і від кого ще він хотів би отримати оцінку своїх досягнень;
- виокремити особистісні якості, які допомагають досягнути успіху в різних видах діяльності чи, навпаки, заважають це зробити, які якості він хотів би розвинути надалі і яких позбутися (Здібності..., 2006).

Дані, отримані за допомогою МВДЗ, були покладені в основу психосемантичного дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей підлітків. Факторні моделі свідомості учнів 5-их та 7-их класів будувалися на основі матриць, де особистісними конструктами виступали значущі для дітей уміння та якості, а елементами були референтні особи та сам досліджуваний. Факторна модель аналізувалася на предмет наявності та співвідношення в свідомості учнів моральнісних, діяльнісних і суб'єктних цінностей, характеру зв'язків між ними.

Діяльнісні та моральнісні цінності є показниками того, що людина знає суспільні цінності і норми та орієнтується в них, а ніж реально керується ними в своїй діяльності. Діяльнісні і моральнісні цінності, на відміну від ціннісних конструктів, є не випадковими, а потенційними ціннісними утвореннями. Вони не завжди регулюють поведінку людини в окремій ситуації. В інших сферах діяльності людини ці цінності можуть актуалізуватися і набувати ознак суб'єктних цінностей. Суб'єктні цінності – є ціннісними утвореннями, які мають якісні відмінності від усіх інших. З одного боку, вони є результатом життєвого досвіду, а з іншого – відображають можливі напрямки руху людини. Суб'єктні цінності регулюють поведінку людини, оскільки моральнісні цінності підкріплюються діяльнісними і надають смислу життєвим планам і життєвим виборам.

Дослідження проводилося на базі житомирського ліцею. Вибірку склали учні 5 та 7 класів з середнім рівнем учінневої успішності (7–9 балів), більша частина яких у початковій школі була «відмінниками» (40%), а решта (55%) – «хорошистами», 5% – учні з низьким рівнем успішності в початковій школі.

Результати дослідження показали, що існують відмінності у рефлексії власних вмінь учнів 5 та 7 класів. Так, п'ятикласники намагаються отримати визнання з боку референтних осіб у сферах навчання та дозвілля. Близько половини виокремлених досліджуваними вмінь (43%) складають саме учінневі вміння: «багато читати по світовій літературі», «вміти програмувати», «розв'язувати задачі», «радіоконструювання», «правильно розмовляти англійською» тощо. Другу групу (53%) об'єднують ігрові вміння та вміння зі сфери дозвілля: «кататися на роликах», «вишивати», «гарно ліпити з пластиліну», «грати в шашки», «майструвати» тощо. Третя група, сфера побуту, була відмічена найменшою кількістю вмінь (4%): «прибирати», «мити посуд».

Семикласники виділили вміння у всіх трьох сферах. До сфери навчання можна віднести наступні вміння (38%): «грамотно писати твори», «знання операційної системи Windows». Учні називали навчальні предмети, в яких вони мали високий рівень успішності: «англійська мова», «хімія», «інформатика», «біологія». Сфера побуту була представлена наступними уміннями (7,5%): «готувати суші», «пригощати друзів різними ласощами», «доглядати домашніх тварин». До третьої найбільшої групи (54,5%), сфери дозвілля, були віднесені вміння «кататися на роликах», «володіти рукопашним боем», «підготовка до свята в класі», «грати на гітарі», «грати в шахи», «моделювати всілякі заколки та класні зачіски». Семикласники відмітили «походи», «перебування в таборі», «гурток з танців», «футбол» як комфортні зони для формування їхніх здібностей та вмінь.

Якщо вміння, здобуті в різноманітних соціальних активностях, не пов'язаних зі сферою навчання, називалися першими, швидко, то учінневі вміння, – з деякими обдумуваннями та затримками. Дослідженні, які відвідують гуртки, демонструють більшу кількість вмінь, ніж їх однолітки, які включені лише в учінневу діяльність.

У структурі референтного компонента здібностей спостерігається деяке зміщення акцентів значимості оцінки вчителів-предметників для учнів 5 та 7 класів. Так, для п'ятикласників важливою залишається думка батьків (мами і батька), вчителів-предметників та тренерів (тренер з футболу, вчитель радіоконструювання). Молодші підлітки потребують визнання своїх особистісних якостей та здібностей вчителями-предметниками та друзями. Це помітно у відповідях досліджуваних: «Хотів би змінити оцінку друзів, бо не дуже цікавляться мною», «Щоб вчитель звернув на мене увагу». А для семикласників коло значимих осіб складають близькі родичі (бабуся, хрещені батьки), друзі та педагоги гуртків (майстер, командир, тренер). Досліджувані хотіли б змінити про себе думку вчителів та батьків: «Хочу, щоб вчитель української мови підвищив мені оцінку, бо я знаю більше», «Щоб мною батьки пишалися»; та ставлення однокласників: «Я більше ніж хлопець. Я можу справити враження».

Ми бачимо, що в даному віковому періоді у підлітків актуальним є комплекс потреб, що виражається у самоствердженні себе як суб'єкта навчальної діяльності, у знаходженні свого місця у групі ровесників. Потенційні діяльності у досліджуваних обох класів є схожими, учні виявляють інтерес до своїх досягнень, прагнуть стати кращими у певній сфері діяльності: «Потрапити учасником на чемпіонат світу з танців»,

«Стати відомим гітаристом», «Виступати на чемпіонаті світу з рукопашного бою» тощо.

В результаті факторного аналізу ціннісної свідомості п'ятикласників виділилося два фактори: перший (46% дисперсії) відображає ставлення досліджуваних до взаємодії з іншими людьми та другий (37% дисперсії) – ставлення до учінневих здібностей (рис. 1).

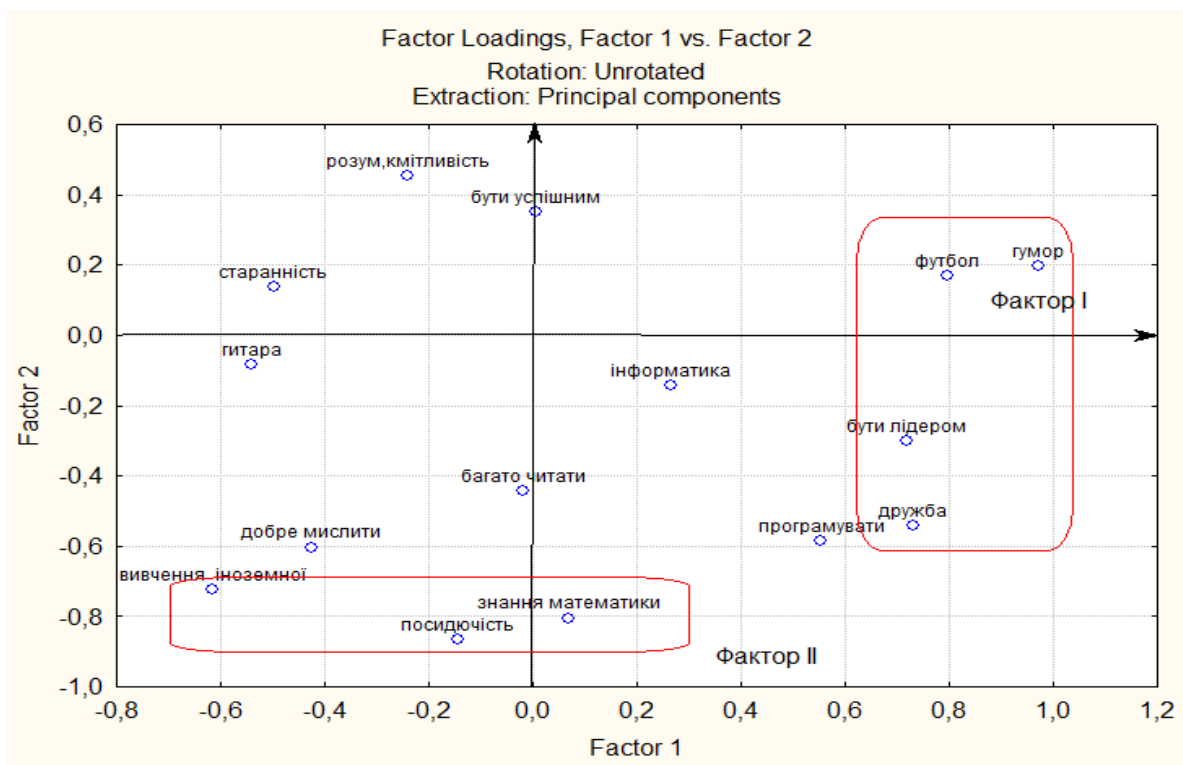


Рис. 1. Факторно-семантична модель ціннісної свідомості досліджуваних 5 класу

Перший фактор включає суб'єктивний ціннісний компонент «дружба» ($r=0,73$) та діяльнісні ціннісні конструкти: «футбол» ($r=0,79$), «гумор» ($r=0,97$), «бути лідером» ($r=0,71$). Ці поняття несуть ресурсну підтримку у самоідентичності досліджуваних. У взаємодії з однолітками свою унікальність п'ятикласники намагаються реалізувати через лідерські здібності та особистісні якості: «гумор» – «футбол» ($r=0,79$), «бути лідером» – «дружба» ($r=0,71$). Досліджувані даної вибірки мають чітке уявлення про те, що потреба «бути успішним» може бути задовільнена власною старанністю («бути успішним» – «старанність» ($r=0,79$)). Але ціннісний досвід, яким виступають суб'єктивні цінності, говорить нам про інше: актуальною для учнів 5 класу залишається потреба у налагодженні дружніх стосунків, яка реалізовується через їх досягнення в області програмування

(«дружба» – «програмування» ($r = 0,86$)). Досліджувані Н. та К. про це висловилися так: «Добре знати інформатику – це круто. Тебе починають поважати навіть старші учні, якщо ти знаєшся в програмуванні».

Другий фактор характеризується біполярним зв'язком з оберненою кореляцією таких потенційних вмінь учнів 5 класу у сфері навчання як: «знання математики» ($r = -0,81$), «посидючість» ($r = -0,87$), «добре мислити» ($r = 0,6$), «вивчення іноземної мови» ($r = -0,72$). Ці конструкти моральніснихцінностей демонструють внутрішній конфлікт школярів відносно учінневої діяльності. Для них потенційною потребою є розвиток учінневих здібностей з математики, іноземної мови та бути посидючим. Актуально-важливим для навчання, на думку п'ятикласників, залишається вміння добре мислити. («Якщо добре мислиш, тоді будь-який урок підготуєш». «Буду добре мислити, буду гарно навчатися»).

Аналіз факторних навантажень ціннісної свідомості семикласників показує, що її основу складає два фактори: перший охоплює 62 % дисперсії і представляє ставлення учнів до особистісних якостей; та другий фактор (27% дисперсії) – їх ставлення до вмінь проявити себе в соціальній діяльності (рис. 2).

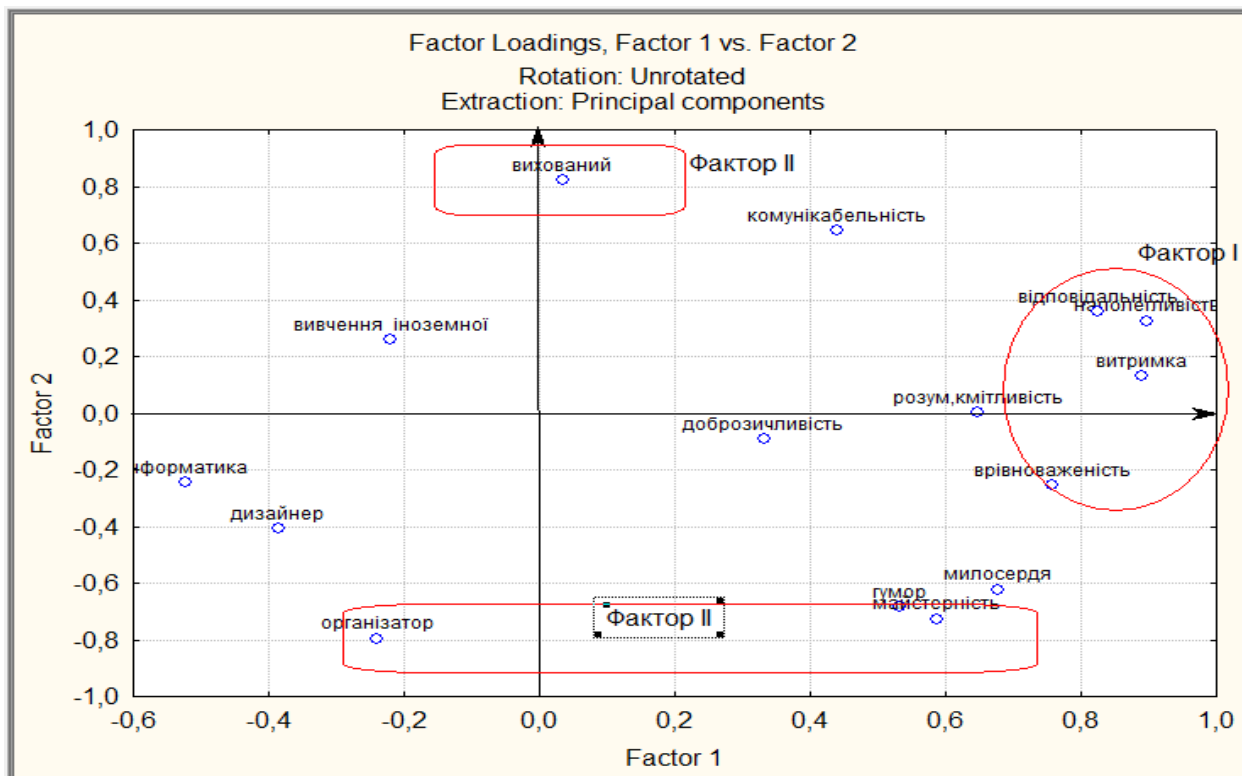


Рис. 2. Факторно-семантична модель ціннісної свідомості досліджуваних 7 класу

Проаналізувавши факторно-семантичну модель ціннісної свідомості учнів 7 класу, бачимо, що жоден із конструктів не пов'язаний прямо з навчальною діяльністю. До першого фактору відносяться моральнісні конструкти цінностей з прямою кореляцією: «витримка» – «наполегливість» ($r=0,88$) та «відповідальність» ($r=0,83$), «врівноваженість» – «гумор» ($r=0,82$), «наполегливість» – «відповідальність» ($r=0,88$). Дані якості, на думку досліджуваних, допомагають їм регулювати взаємодію з іншими людьми, зокрема з однокласниками та референтними особами. «Мій тренер говорить, що я наполеглива та відповідальна на заняттях» – відмітила досліджувана О., яка досягла значних успіхів у шаховій школі.

Другий фактор є біполярним і включає діяльнісні компоненти цінностей: «майстерність» – «милосердя» ($r=0,92$), «організатор» – «відповідальність» ($r=-0,63$). Підліткам властиве прагнення до ідеалу, до розширення сфери соціальної активності. Значущими здібностями тут виступають «майстерність», «організатор» та «милосердя». Але для розвитку даних здібностей не вистачає власне відповідальності учнів. Змістовна конфліктність спостерігається у діяльнісних та моральнісних компонентах цінностей «вихований» – «гумор» ($r=-0,72$). Цю дилему школярі пояснюють таким чином: «Учень-гуморист, на думку наших вчителів, є невихованим. Він заважає утримувати дисципліну на уроці».

В структурі ціннісної свідомості семикласників чітко простежуються суб'єктні цінності: «комунікабельність» ($r=0,63$) та «милосердя» ($r=0,68$). Дані якості є значущими для підлітків у взаємодії з ровесниками, але ніяк не стосуються навчальної діяльності.

Проаналізувавши факторно-семантичні моделі ціннісної свідомості учнів 5 та 7 класу, бачимо деякі відмінності у їх компонентах. Так для п'ятикласників значимими є взаємодія з ровесниками та схвалення дорослимиїх навчальних здібностей та можливостей. Вони віддають перевагу тим видам навчальної діяльності, які, за їх переконанням, роблять їх дорослими у власних очах та в очах значущих інших осіб. Для дітей даного віку важливим і необхідним стає поняття дружби, яка ґрунтується на спільних інтересах та вподобаннях.

Для семикласників характерним є посилене прагнення до спілкування як з ровесниками, так і зі старшими людьми. Досліджувані підлітки прагнуть заслужити повагу і визнання, відповідати їх очікуванням. Тому, більшої значимості для учнів 7 класу набуває вимогливе ставлення до власних особистісних якостей та

якостей інших людей. Характерна непостійність стосунків та інтересів спонукає семикласника до розвитку саме тих здібностей, за допомогою яких він міг би проявити себе в соціальній діяльності.

Структура ціннісної свідомості обидвох груп досліджуваних включає всі три компонента цінностей: моральнісний, діяльнісний та суб'єктний. Деякі вміння не знаходяться у зв'язку з іншими конструктами. Особливістю є те, що пріоритетну значимість набувають особистісні здібності сфери дозвілля. Навчальні здібності досліджуваних не набули суб'єктності в силу різних причин, а залишаються на потенційному рівні свого розвитку (діяльнісний компонент ціннісної свідомості).

На актуальному рівні здібності проявляються в уміннях будувати стосунки зі значимими людьми, бути успішними в соціальних діяльностях (гуртках, секціях, таборах), у вдосконаленні особистісних якостей; на потенційному – в можливостях оволодіння новими знаннями. Спостерігається складності у виділенні дій та операцій, що є головними складовими навчальних здібностей.

Огляд наукової літератури з проблем формування особистості в підлітковому віці дозволяє зробити висновок про унікальність даного періоду життя, адже багато складових психіки підлітка знаходяться в стадії активного формування. Саме у підлітковому періоді відбуваються суттєві зміни в розвитку самосвідомості, активним виявляється процес становлення особистості, зокрема активізується процес пошуку своєї ідентичності. Соціальна активність підлітків спрямована на прийняття та засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, характерних для світу дорослих та стосунків між ними.

Навчальна діяльність стає для підлітка тією сферою, яка зумовлює становлення його як суб'єкта цієї діяльності. Суб'єктність як інтегративна якість особистості школяра, об'єднує в собі такі характеристики як активність, самостійність, рефлексивність, конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем, прагнення до саморозвитку. В психолого-педагогічних дослідженнях суб'єктність виступає фактором стійкості особистості школяра і створює основу внутрішньої гармонії, високої працеспроможності, визначає життєву та професійну і особистісну продуктивність.

Результати емпіричного дослідження суб'єктності учнів 5–6 класів показують нам, що важливою передумовою виникнення і підтримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі є створення оптимальних умов у навчальній діяльності як форми актуалізації творчої активності школярів, що в комплексі є гарною базою для

розвитку їх здібностей. Для молодшого підлітка стосунки з учителем та однокласниками є важливим мотиватором до саморозвитку й до усвідомлення своєї самоцінності і цінності іншої людини. На даному етапі розвитку особистості школяра формується ціннісне ставлення до своїх здібностей, системи цінностей референтної групи.

Поняття «здібності» в поглядах науковців є досить дискусійним. Про це говорять результати аналізу численних наукових праць, які переконують в тому, що зміст даного поняття містить в собі непрості загальнолюдські та психологічні питання. Поняття «здібності» перетинається з багатьма іншими психологічними категоріями і є на розгляді науковців в різних наукових підходах з питань онтогенезу особистості. Проаналізувавши різні підходи до визначення поняття «здібності», ми окреслили зміст навчальних здібностей як структуру досить стійких індивідуально-психологічних особливостей особистості школяра, які проявляються мірою успішності при виконанні та засвоєнні певних знань, вмінь й навичок в процесі учбової діяльності, в якій учень виступає суб'єктом. Розвиток навчальних здібностей підлітка зумовлюється багатьма чинниками, зокрема: високим рівнем рефлексивності суб'єкта навчання, його зацікавленістю та ціннісним ставленням до нових знань, визнанням соціального оточення особистості самого учня. Розвивальний компонент здібностей є результатом рефлексії розвитку власних здібностей.

Однією із вирішальних ролей у розвитку навчальних здібностей підлітка є система соціальних взаємин, в яку включені референтні особи (вчителі, батьки, тренера, однокласники). Про це свідчать результати дослідження рефлексії навчальних здібностей учнів 5,7 класів. Для досліджуваних підлітків значущими стають взаємини з тренерами та керівниками гуртків, з однолітками та старшими за віком дітьми, які включені у спільну діяльність. Сумісна діяльність з ними має важливе значення для підлітків: реалізовується потреба у самоствердженні, формується ціннісне ставлення до своїх здібностей та системи цінностей референтного оточення. На цьому етапі особистісного розвитку підлітків варто підвищувати рівень їх ціннісної свідомості, що допоможе їм швидше прийняти зміни в соціальній ситуації розвитку, поглибити рефлексію власних здібностей.

Одним із шляхів підвищення ціннісної свідомості учнів середніх класів може бути ціннісна підтримка регуляції розвитку навчальних здібностей. Ціннісна підтримка ґрунтується на актуалізації внутрішніх ціннісних ресурсів особистості з метою вироблення нових ефективних регуляційних схем особистісного саморозвитку.

2.3. Розвиток творчої особистості в процесі літературної діяльності

Дослідження творчої активності особистості школяра є однією з провідних проблем психолого-педагогічної науки. Творчість – норма розвитку дитини, яка притаманна їй з раннього віку. Кожному віковому періоду розвитку особистості властиві свої домінуючі форми творчої діяльності, які пов'язані з розвитком відповідних здібностей. Так, художні здібності в галузі літературної творчості, як довів Л. С. Виготський, найбільш виразно починають заявляти про себе в сензитивний для їх розвитку період – у підлітковому віці, а сягають апогею в юнацькі роки.

Літературні здібності та літературна обдарованість. У психології питання формування особистості вивчається у взаємозв'язку з проблемою розвитку здібностей. Найпоширенішим є визначення поняття «здібностей» Б. М. Тепловим, який розглядає їх як «індивідуально-психологічні особливості, які зумовлюють успішність виконання діяльності, легкість і швидкість оволодіння нею» (Теплов, 1985, с. 16). В основі розвитку здібностей лежать задатки людини (Г. С. Костюк, В. Д. Шадріков), вплив соціального середовища (Б. Г. Ананьєв, Н. А. Логінова, С. Л. Рубінштейн) та власної активності особистості (О. М. Леонт'єв, А. В. Петровський).

Розвиток творчих здібностей вивчається у контексті досліджень розвитку вмінь та навичок, особистісних якостей (Н. С. Лейтес, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов), виявлення особливостей побудови стратегій діяльності (К. О. Абульханова-Славська, В. О. Моляко, Т. М. Титаренко) та творчої спрямованості особистості (Л. І. Божович, О. М. Леонт'єв).

Окрім того, розвиток літературних здібностей пов'язують із розвитком таких характерних психічних явищ, як: поетичне сприйняття дійсності, образна пам'ять, спостережливість, образне мислення, творча уява, точна і наповнена художніми образами мова (В. О. Моляко, П. В. Білоус, Н. В. Чепелева, В. П. Ягункова).

К. К. Платонов в структурі літературних здібностей виділяє спеціальні здібності, або підструктури: поетичне сприйняття предметів і явищ дійсності, спостережливість, гарну пам'ять, творчу уяву та мислення, емоційність, великий словниковий запас та відчуття мови (Платонов, 1972). Окремо вчений вирізняє поетичні здібності, в яких до вище названих компонентів додає почуття ритму та рими.

В дослідження психології літературної творчості вагомий внесок зробив В. О. Моляко. Вчений зауважує на широкий діапазон

літературної діяльності, який включає в себе багато жанрів та їх підвидів: проза, драматургія, поезія, есеїстика, публіцистика, мемуарна література, листи (Моляко, 2008). Таке жанрове розмаїття дозволяє припускати про існування характерних відмінностей в творчій поведінці письменників, поетів та драматургів, кожен з яких можна розглядати як окремий вид діяльності. Емпіричний аналіз вище названих відмінностей дозволив виділити вченому здібності, якими володіють всі літератори, зокрема, здібність до використання слова як головного інструмента в літературній творчості. Це особливе володіння словом, відчуття слова, різноманіття у використанні слів, здатність до втілення різних композицій, створення різних словесних конструкцій, що і є головними складовими, ядром літературного таланту.

В. О. Моляко виділяє такі специфічні характеристики особистості, які дозволяють їй досягнути успіху в літературній творчості: особлива спостережливість, творча уява, уміння відображати інших людей, події, картини природи тощо засобами мови. Психолог також відмічає особливу чутливість, емоційну вразливість та, навіть, сентиментальність письменників. Таке вміння побачити, звернути увагу на деталі, малопомітні нюанси є основою для літературного процесу при написанні художнього твору. Спостерігається й особлива емоційна організація літературно обдарованих особистостей. В них добре розвинені естетичні почуття, вони здатні тонко відчувати людей. Важливе значення в розвитку літературного таланту мають і вольові якості, фізична витривалість, терпіння та наполегливість, оскільки творча праця письменників вимагає багато часу та зусиль. Робота письменника відображає його ідеали та філософію, адже література, як зазначає психолог, «визначає не тільки основні ідеї, позиції автора, але і сприяє виробленню ставлення до дійсності, до подій...» (Моляко, 2008, с. 82).

Дослідженням проблеми психології літературної творчості займаються й літературознавці. Зокрема, П. В. Білоус говорить про літературну обдарованість та означає найхарактерніші риси творчих здібностей особистості (Білоус, 2014). До них належать спостережливість (особлива «зіркість» у баченні світу, «здатність побачити те, що не вкладається в рамки готового поняття»); розвинута уява (широке поле уявлюваних об'єктів та швидкоплинність збудження з наступним миттєвим включенням уяви в мислительний процес); «чіпка» пам'ять (можливість швидко й оперативно «видати» необхідний матеріал для твору); розвинута фантазія (творче моделювання та комбінування у свідомості раніше сприйнятих образів реальної

дійсності); легкість та розкутість асоціацій (легке «зчеплення» між уявлюваними поняттями та образами); інтуїція («художня інтуїція», «шлях вирішення творчої проблеми»); гнучкість мислення (здатність відмовитися від літературного штампу, канону, готової форми й відшукати нове та оригінальне); дотепність (проявляється у можливості створенні нового, оригінального образу); ув'язувати нові відомості із попереднім досвідом (здатність «вчасно» реагувати на зміни в суспільстві та в свідомості людей, вибирати найсуттєвіше та «перекладати» на художню мову); відчуття мови і вільне володіння її багатствами.

Здійснений аналіз дозволяє виділити такі компоненти в структурі літературних здібностей:

1) когнітивний (розвиток відповідних пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, уяви);

2) мовленнєвий (розвиток мови та вміння нею користуватися під час написання художніх творів);

3) афективний (емоційна чутливість до сприймання навколишньої дійсності; сенситивність до сприймання естетичних об'єктів та переживати почуття естетичного задоволення; здатність до переживання різноманітної гами емоцій та почуттів, зокрема, екзистенційних – кохання, віри, надії, «мук» совісті, каяття тощо);

4) мотиваційний (висока внутрішня вмотивованість до літературної творчості);

5) конативний (прояв вольових якостей особистості: наполегливості, самостійності, фізичної витривалості);

6) світоглядний (активна життєва позиція; прагнення до саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації; творчий підхід у вирішенні поставлених завдань);

7) духовний (духовні цінності та переконання людини, її ідеали; формування та реалізація вищих потреб людини: пізнання себе, світу, сенсу життя; потреба у доброчинстві, справедливості; почуття свободи, любові; особливі моменти переживання людиною стану «інсайту») (Журавльова, Гречуха, 2018).

Вивчення психологічної літератури дає підстави розглядати *літературні здібності* як особливе поєднання психічних властивостей особистості, які дозволяють досягти вагомих результатів в літературній творчості та позначаються на особистісному розвитку (Гречуха, 2015). А розвиток літературних здібностей до рівня літературної обдарованості можливий лише за умови добре розвинених окремих складових структури цих здібностей.

Літераторів психологи відносять до творців художнього типу. Відповідно ми можемо говорити про загальні якості та здібності, які характерні художньому типу, однак варто виділити і специфічні, що виокремлюють літературну творчість, з-поміж інших. До основних (загальних) чинників обдарованості належать високі показники розвитку пізнавальних процесів (нестандартність сприймання, домінування дивергентного мислення тощо) та високий розвиток окремих особистісних рис (винахідливість, естетична чутливість тощо). Однак зводити обдарованість до арифметичної суми цих елементів неправильно, оскільки обдарованість становить неповторний ансамбль розвитку пізнавальних процесів, особистісних якостей, психічних функцій, їхню комплексність, системність (Моляко, 2008). До основних психологічних критеріїв діагностики обдарованості належать і значні досягнення людини в певному виді діяльності, які різко виділяють її з-поміж контактного оточення (Здібності..., 2006). Причому важливим є не лише врахування високих результатів у діяльності, але й якісної своєрідності її виконання у порівнянні з іншими людьми (Дружинин, 2000). Б. М. Теплов говорить, що у вивченні здібностей та обдарованості вченим варто вдаватися не так до кількісного аналізу, як до якісного: «Основне питання повинне полягати не в тому, наскільки обдарована чи здібна певна людина, а в тому, яка обдарованість і які здібності цієї людини» (Теплов, 1985, с. 28).

Таким чином, розвиток літературної обдарованості тісно пов'язаний із розвитком здібностей, адже, як зазначає Г. С. Костюк, «обдарованість – це здібність до розвитку здібностей людини» (Костюк, 1989, с. 341). Відтак літературна обдарованість – це здібність розвивати літературні здібності, а це є можливим за умови детального аналізу психологічних детермінант та структурних компонентів літературних здібностей.

Особливості розвитку літературних здібностей старшокласників. Проблема розвитку дитячої обдарованості, в тому числі й літературної, розглядалася в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Перші дослідження дитячої літературної творчості проведені на початку XX століття та пов'язані з роботами Х. Пізе, В. С. Соловйова, І. Гауппа, В. Штерна, Л. С. Виготського. Своє продовження досліджувана проблема мала в 60-70-ті роки (П. І. Мазур, В. П. Ягункова та інші) та в 70-80-ті роки (Н. Б. Берхін, О. О. Мелік-Пашаєв, З. М. Новлянська та інші).

Аналізуючи індивідуально-психологічні особливості учнів, які займаються літературною діяльністю, В. П. Ягункова робить висновки

про те, що процес формування літературних здібностей найбільш активним є в підлітковому віці (Ягункова, 1973). Вчена виділяє такі основні компоненти літературних здібностей, як: поетичне сприйняття дійсності, гарна образна та емоційна пам'ять, художня спостережливість, образне мислення та творча уява, точна і наповнена художніми образами мова. Ранній юнацький вік характеризується не тільки кількісним розвитком всіх цих компонентів літературних здібностей, але й якісним.

Процес розвитку старшокласника в літературній діяльності у різні часи стає предметом дослідження багатьох науковців. Вони акцентують увагу на емоційно-вольовій та мотиваційній сфері, когнітивному аспекті в розвитку творчої особистості, розвитку пізнавальних процесів (сприймання, уяви, мислення) та їх значенні у творчій діяльності.

Становлення літературно обдарованих старшокласників детермінується їх віковими особливостями та особливостями розвитку літературних здібностей. Розвиток здібностей пов'язаний із дією рефлексивних механізмів (Здібності..., 2006). Покрокова рефлексія та самооцінка діяльності та вмінь, мисленнєвих дій та операцій, референтних осіб і характеру їх оцінок та особистісних якостей дозволяє школяреві свідомо впливати на процес розвитку своїх здібностей (в тому числі й літературних) та власної особистості.

Для вивчення особливостей розвитку літературних здібностей старшокласників було проведено низку досліджень, у яких взяли участь учні, які мають досягнення в літературній діяльності (власні збірки літературних творів, перемоги в олімпіадах з української літератури, участь в конкурсах МАН тощо) та виявляють бажання й надалі розвивати свої здібності (Гречуха, 2015, 2017, 2018).

Аналіз емпіричних результатів дозволив виділити деякі особливості розвитку літературних здібностей старшокласників (Гречуха, 2015). По-перше, це орієнтація досліджуваних на спеціальні уміння та окремі дії та операції, які пов'язані із літературною творчістю. Переважали уміння, які відображають процес написання літературного твору («римувати», «передавати свої думки в художньому творі», «підбирати метафори, порівняння», «аналізувати події», «бачити красу», «красномовність»). Окрім того, майже всі досліджувані відмічали особливості щодо розвитку окремих психічних явищ, таких як «гарна пам'ять», «розвинена уява», «критичність мислення», «логічність мислення», «зосередженість», «підвищений самоконтроль, самовладання», «спостережливість», «орієнтація в сучасному світі». По-

друге, особливо ціннісний підхід до літературної діяльності (високі бали за діяльнісним, операційно-когнітивним, референтним та особистісно-ціннісним компонентами; досліджувані вказують на значимість для них цього виду діяльності). По-третє, орієнтація на те коло референтних осіб, яке задовольняє потребу у визнанні та поцінуванні (схвалюють або критикують їх творчі напрацювання, допомагають розвиватися, слугують прикладом до наслідування). Референтними особами для них є батьки, друзі та однокласники, вчитель літератури, керівник літературного гуртка. Проте, в окремих випадках спостерігається, що зразком для наслідування дитина вибирає відомих критиків, чи навіть постаті відомих письменників, поетів та драматургів. По-четверте, спостерігаємо більш диференційований підхід в оцінці особистісних якостей досліджуваними, що виражається в оцінці власних досягнень. Старшокласники найбільший акцент зробили на ті якості особистості, які певним чином відображають особливий стан людини, яка займається літературною творчістю: «мрійливість», «внутрішній спокій», «духовна витонченість», «особлива меланхолійність», «своєрідність», «висока чутливість» тощо. Однак присутні і мотиваційно-вольові («наполегливість», «цілеспрямованість», «пунктуальність», «зосередженість», «впевненість», «посидючість», «самоконтроль», «самовладання») та комунікативні якості («комунікабельність», «щирість», «співчутливість»). По-п'яте, старшокласники демонструють як і орієнтацію на власну активність («пишу для себе», відзначають прагнення до саморозвитку), так і на зовнішню підтримку в розвитку літературних здібностей (важлива є думка однолітків, вчителя літератури).

В результаті спостереження за літературно обдарованими старшокласниками ми помітили певну особливість – дружні стосунки вони намагаються будувати з людьми творчими, дуже часто не пов'язаними з літературою, але такими, які належать до художнього типу (музикантами, художниками тощо). Таку творчу спорідненість можна пояснити через потребу «ціннісного обміну». «Ціннісний обмін» базується на рефлексії особистісних якостей та вмінь в процесі взаємного визнання досягнень, який забезпечує всім учасникам міжособистісного спілкування ціннісно-мотиваційне підкріплення активності, спрямованої на розвиток їх здібностей (Психологічні..., 2015). Таким чином створюється контактна група творчих особистостей, які здатні до взаємного поцінування досягнень один одного.

Варто вказати й на ставлення батьків до розвитку літературної обдарованості їх дітей. Тут ситуація є неоднозначною, оскільки, з однієї сторони – батькам приємно, що їх дитина зайнята корисною справою (або ж просто чимось зайнята), а з іншої – їх непокоїть «несхожість» їх дитини з ровесниками. Тому, найчастіше позиція батьків супроводжується проявами байдужості, невтручанням у справи дитини. Така ситуація дуже ображає обдаровану дитину. При цьому варто не забувати про базову потребу літературно обдарованих школярів – потребу у визнанні (поцінування їх досягнень з боку соціального оточення), що призводить до того, що такої підтримки вони починають шукати серед своїх однолітків в школі, в соціальних мережах, від вчителів-предметників (переважно вчителя літератури).

Спостереження за роботою школярів в літературно-творчих гуртках дозволило В. П. Ягунковій виділити основні умови успішного розвитку їх здібностей: максимальна самодіяльність, самостійність, підтримка ініціативи та творчих задумів школярів з боку керівника гуртка, організація цікавих для них та суспільно значимих занять та справ, які можуть отримати суспільне визнання та суспільну оцінку (наприклад, випуск літературної стінної газети, літературно-творчих журналів, проведення літературних олімпіад, конкурсів, літературних вечорів, зустрічі з поетами та письменниками) (Ягункова, 1973).

За результатами аналізу роботи українських літературних осередків (шкільних літературних гуртків та факультативів, міських та обласних літературних гуртків та студій) було встановлено, що формування літературних здібностей не є їх самоціллю, тобто ними не ставиться задача досягнути того, щоб в учнів виникла потреба в літературній творчості та щоб вони почали писати художні твори. Натомість, основні свої завдання вони вбачають у формуванні основних компонентів літературних здібностей, здійсненні творчого підходу до аналізу літературних творів, розвитку більш точного та виразного мовлення у дітей (Гречуха, 2015).

Отже, аналіз проблеми розвитку літературних здібностей старшокласників дозволяє зробити висновок про важливість визнання успіхів дитини з боку референтних осіб. А психологічна підтримка літературно обдарованих старшокласників має спиратися на розвиток всіх видів рефлексії особистості (соціальної, діяльнісної, моральної та творчої) та створення ситуації успіху й взаємного поцінування їх досягнень.

Соціальні детермінанти розвитку літературно обдарованого старшокласника. Обдарованість, як і будь-яка вища психічна функція,

детермінується соціальними чинниками, які функціонують на макро- (культурний, політичний розвиток суспільства, національні традиції виховання, система освіти тощо) та мікрорівнях (найближче для дитини оточення – сім'я, дитячий садок, школа, навчальний гурток тощо). Дитина засвоює суспільний досвід попередніх поколінь через виховання в сім'ї, дитячому садку, школі, а також шляхом самовиховання та саморозвитку.

Вивчення соціальної ситуації розвитку дитини, за Л. І. Божович, включає «... співвідношення, в якому знаходяться один до одного вимоги й очікування, що йдуть з боку середовища, і ті можливості, якими володіє дитина для того, щоб відповісти їм» (Божович, 2008, с. 207). Таке поєднання об'єктивних життєвих умов та суб'єктивного ставлення та реагування на них дитини і становить психологічні особливості розвитку.

За таких умов природній «дар» може знайти шляхи для свого розвитку, або ж залишитися в латентному стані. Як зазначає О. І. Кульчицька, «...якщо середовище буде адекватне, або відповідатиме біологічно заданим передумовам, то «дар» буде реалізований або як загальна обдарованість, або як її частковий прояв у конкретному виді діяльності» (Здібності..., 2006, с. 270).

Згодом, загальна обдарованість має можливість перерости в спеціальну, проте це залежить наскільки навколишнє середовище здійснює на особистість активуючий вплив, чи матимуть змогу розвиватися спеціальні здібності. В такому випадку ми можемо говорити про феномен «вікової обдарованості», описаний Н. С. Лейтесом (Лейтес, 2001), та прояв «ознак обдарованості» (підвищена сприйнятливість дитини до навчання, швидкий темп оволодіння новими знаннями та творчий підхід).

Ознакою обдарованої особистості є спрямованість на розвиток власних здібностей. Присутність в соціальному оточенні дитини людей, які були б взірцями для неї, підтримували її на всіх етапах розвитку власної обдарованості, є однією із *умов особистісного зростання* (Журавльова, Гречуха, 2018).

Проте, іноді спостерігається дефіцит таких осіб у контактному оточенні, за таких умов дитина обирає для себе віртуальних референтних особистостей. Ними можуть бути як реально існуючі люди, які мають досягнення в цьому виді діяльності, так і квазіособистості. Разом з тим, обдарований учень намагається відмежуватися від впливів контактної соціальної групи, що перешкоджають її розвитку (Психологічні засади..., 2015).

Результати досліджень дозволили виявити вікову динаміку у структурі референтності літературно обдарованих старшокласників (рис. 1): *дошкільний вік* – орієнтація на підтримку найближчого оточення (сім'ї та родичів); *молодший шкільний вік* – розширення кола референтних осіб (з'являються друзі, однокласники, шкільні вчителі); *підлітковий вік* – домінуючими референтними особами стають друзі та однокласники, вчитель літератури, керівник літературного гуртка, з'являються віртуальні референтні особи; *ранній юнацький вік* – залишається високим рівень референтності друзів, вчителя літератури, керівника літературного гуртка, збільшується показник референтності віртуальних осіб (Гречуха, 2018).

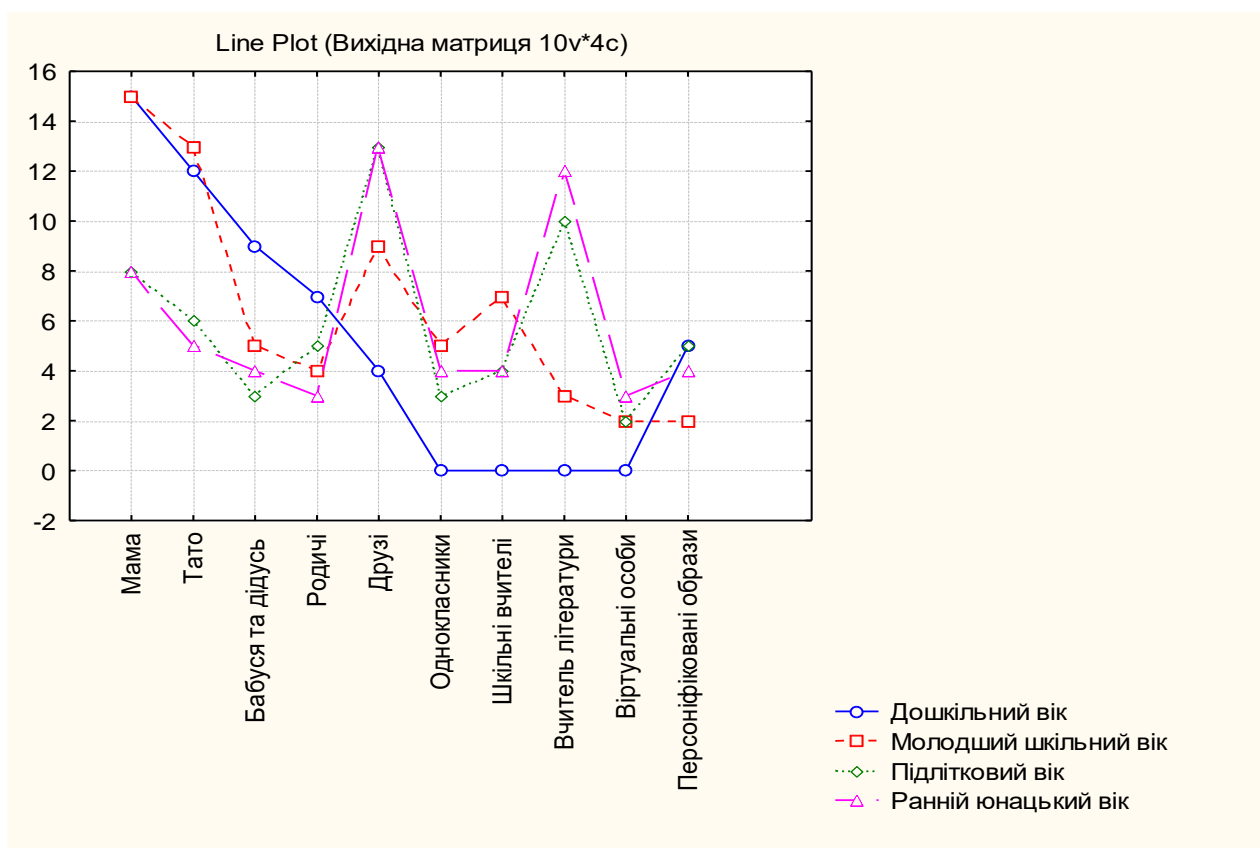


Рис. 1. Онтогенетична структура референтного середовища літературно обдарованих старшокласників

Отримані за допомогою біографічної бесіди результати (Гречуха, 2015, 2017, 2018), дозволяють виділити особливості розвитку літературно обдарованої особистості:

– досліджувані вказують на особливий інтерес до художньої літератури, який почав проявлятися ще з раннього дитинства. Називають себе «великими книголюбамі»;

- розвиток літературних здібностей, особливо на ранніх стадіях онтогенезу, учні пов'язують із позитивним впливом бабусь та дідусів. Саме вони згадуються, як такі, які вчили їх спостерігати за довколишнім середовищем, фантазувати, знайомили їх зі «світом казки», міфів та легенд;
- відмічають наявність у себе різного плану творчих активностей, за допомогою яких вони розвиваються (співи, малювання, вишивка, танці, тощо);
- до «значущих подій» в своєму житті старшокласники відносять подорожі по Україні та закордоном: знайомство з архітектурою міст, відвідування визначних історичних пам'яток, музеїв; походи в кіно та театри тощо. Таке нагромадження чуттєвого, інтелектуального і морально-етичного досвіду структурується і, з часом, має свій вияв у їх творчості;
- наявність широких інтересів: досліджуванні відмічають про захоплення не лише художньою літературою, а й філософією, духовною літературою, психологією;
- ведуть «літературні записники», або ж «особисті щоденники» з підліткового віку. Як відмічає П. Білоус, ці записи можуть слугувати своєрідним методом збирання інформації, оскільки «...думка, що з'явилася у митця в якусь мить, здатна щезнути безплідно або вже не повторитися у тій вдалій словесній формі» (Білоус, 2014, с. 118);
- відмічають наявність сприятливого, чи неконфліктного соціального середовища розвитку їх літературних здібностей. Тобто, найближче соціальне оточення учнів (сім'я, школа, друзі) підтримують їх у захопленні літературною творчістю, або не суперечать йому;
- попри виділену досліджуваними своєї самодостатності, літературно обдарована особистість має потребу у соціальному визнанні та поцінуванні, що дозволяє підтвердити значимість результатів їх творчої діяльності та визначити напрямки для подальшого саморозвитку.

Емпатія як чинник розвитку літературних здібностей. В структурі розвитку здібностей особистості емпатія вивчається в рамках діяльнісного та особистісного підходів, де емпатійність зводиться до відображення, проникнення, пізнання, прогнозування, переживання внутрішнього світу іншої людини та співчуття їй (Б. Г. Ананьєв, К. Р. Роджерс, О. П. Саннікова, М. В. Савчин та інші). Основними психологічними механізмами при цьому є емоційне зараження, ідентифікація, проєкція, децентрація та рефлексія (М. М. Авдеева, Т. П. Гаврилова, Л. П. Журавльова, В. Мак-Дугал, Г. Олпорт). Проте,

проблема розвитку емпатії в структурі літературних здібностей – найменш досліджена в психології літературної творчості.

Творчий процес митців слова відбувається на фоні їх емпатійних переживань. Емпатія – особливий прояв людської чутливості та необхідна умова літературної творчості. Вона супроводжує письменника на всіх етапах творчого процесу: починаючи із нагромадження чуттєвого та пізнавального досвіду, що веде до зародження творчого задуму, та його завершення шляхом створення нового літературного твору. Тому для реалізації вище названих компонентів літературних здібностей потрібен емпатійний фон.

Емпатія є одним із провідних понять в психології творчості. Про художню творчість як можливість читача (глядача) до співпереживання, співстраждання та співчуття говорив ще Аристотель. Вивченням особливостей створення та сприймання художнього образу через емпатійні процеси займалися Є. Я. Басін, В. Б. Блок, І. А. Герасимова, К. С. Станіславський, К. Юнг.

Пізніше емпатія стає предметом вивчення не лише філософії та естетики, а й психології. Наразі, сучасна психологічна наука не має єдиного погляду щодо змісту поняття емпатії. Вчені розглядають емпатію як психологічний стан, процес та як здібність людини. Відповідно, емпатія тлумачиться як: емоційний стан, який виникає у суб'єкта при спогляданні переживань іншої людини (Т. І. Пашукова, E. Stotland); афективний стан, що проявляється як співчуття, як здатність долучитися та розділити емоційний стан іншої людини (Т. П. Гаврилова, О. Д. Кайріс, Л. П. Стрелкова); інтелектуальний процес, як спосіб розуміння іншої людини (Р. Б. Карамуратова, L. Cottrel, R. Dymond); інтелектуальна реконструкція внутрішнього світу іншої людини (U. Bronfenbrenner, J. Harding, M. Gallwey); інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості (А. Г. Ковальов, Т. Шибутані); здібність передавати партнеру по спілкуванню своє розуміння його переживань (Д. Майерс, К. Роджерс, І. М. Юсупов); поєднання афективних, когнітивних та конативних компонентів (Л. Н. Джрназян, Н. І. Сарджвеладзе); мотив альтруїстичної поведінки (М. М. Обозов, П. В. Симонов), цілісне ієрархічно структуроване утворення, що має свої рівні відображення переживань (Л. П. Журавльова).

В своїй науковій роботі ми розглядаємо емпатію, як «особливу форму психічного відображення суб'єктом (емпатуючим) об'єктивної реальності, що опосередкована внутрішнім світом суб'єкта (емпата)» (Журавльова, 2007, с. 292). Згідно психологічної концепції

Л. П. Журавльової, емпатія є цілісним ієрархічно структурованим утворенням та має відповідні рівні відображення переживань: неусвідомлений (фізіологічний), частково усвідомлений (психофізіологічний), усвідомлений (соціопсихологічний) і надсвідомий (духовний). Такі ж рівні емпатійного реагування можуть проявлятися і в літературно обдарованих особистостях. Кожен із них може бути для літератора джерелом до створення нового художнього образу. Проте лише на найвищому, духовному рівні емпатуючий здатний відчувати глибокі емоційні переживання емпата, його систему цінностей та життєвих орієнтирів та передати їх через відповідні художні засоби в своєму літературному творі.

В «ранньому юнацькому віці можна говорити про становлення емпатійності як вікової особливості особистості. В юнацькому віці емпатія стає інтегральною характеристикою особистості, в якій проявляється її ставлення до світу, людей і до власної особи» (Журавльова, 2007, с. 188). Особливістю юнаків та юнок, які займаються літературною творчістю є й те, що в них є можливість транслювати свої емоційні переживання через написані ними художні твори. Якщо в пересічного школяра емпатійний процес закінчується на етапі вираження співчуття, співпереживання, в деяких випадках, наданні допомоги об'єктові емпатії, то в літературно обдарованого він має своє продовження. Через свої художні твори (об'єкт емпатійного процесу) вони здатні в майбутнього читача (суб'єкта емпатійного процесу), викликати емпатійне переживання відповідної форми (співчуття та співпереживання). Для молодого письменника, такий спосіб проєкції, може виступати як в ролі захисного механізму, якщо сприйнятий факт викликав раніше негативні емоції та почуття, так і в ролі пошуку «джерела натхнення» (Білоус, 2014, с. 122).

Саме на фоні емпатійних переживань школярів і відбувається їх творчий процес. В. П. Ягункова встановила, що недостатньо розвинена емоційна та естетична чуйність школярів середніх та старших класів стають перешкодою до розвитку їх літературних здібностей (Ягункова, 1973). Тому розвиток емпатії учнів є необхідною умовою для розвитку їх в літературній діяльності.

Резюмуючи вище сказане, можемо стверджувати, що емпатія є не просто структурним елементом літературних здібностей, вона забезпечує реалізацію всіх компонентів в цій системі згідно форми її емпатійного реагування.

Продуктивність літературної діяльності школярів, й відповідно рівень розвитку їх літературних здібностей, можна оцінити за

результатами діяльності та досвідом роботи. Старшокласників, які нещодавно почали займатися літературною діяльністю, або ж ці спроби були й раніше, проте ситуативними, та мають ще не значні досягнення в цьому виді творчості (виступи перед однокласниками, друзями; розміщення власних творів на інтернет-сторінці тощо), відносимо допочаткового рівня розвитку літературних здібностей. Результативність діяльності виконує роль ідентифікатора обдарованої особистості. Проте, вважаємо за доцільне використовувати поняття «учень (школяр) з ознаками літературної обдарованості», оскільки навіть окремі високі психодіагностичні показники чи навіть визначні досягнення в цьому віці ще не інтегрувалися в особистісні структури та можуть бути ситуативними. Ознакою обдарованої особистості є спрямованість на розвиток власних здібностей. Літературно обдарований учень спрямований на розвиток «навичок художнього письма». Це етап активної словесної творчості. Через жанрове експериментування, яке їм притаманне, школяр здійснює «пошук себе» у всьому існуючому жанровому розмаїтті літературної творчості. Тому потреба у набутті досвіду в новому виді діяльності є визначальною, а воляова саморегуляція забезпечує результативність літературної діяльності (власні збірки літературних творів, перемоги в олімпіадах з української літератури, участь в літературних конкурсах тощо). Термін «пересічний» учень (школяр) використовуємо для означення особи, яка не проявляє літературних здібностей.

Результати дослідження рівня розвитку емпатії (Журавльова, Гречуха, 2018) показали достовірні відмінності між показниками в самій групі учнів, які займаються літературною діяльністю. Обрахування t-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок показало високу статистичну значущість ($p < 0,02$) відмінностей у показниках рівня розвитку інтегральної емпатії між групами досліджуваних школярів-початківців та школярів, які мають більший досвід літературної діяльності. Порівняння показників рівня розвитку загальної емпатії показало високу статистичну значущість ($p < 0,02$) відмінностей між групами пересічних молодих людей та учнів з ознаками літературної обдарованості. Проте, ми спостерігаємо низьку статистичну значущість відмінностей у показниках рівня розвитку інтегральної (загальної) емпатії між групами пересічних молодих людей та учнів, в яких досвід літературної діяльності є невеликим ($p > 0,1$). Це можна пояснити віковими особливостями старшокласників (їх чутливістю, емоційністю, з деякими проявами максималізму у вимогах до себе та оточуючих людей) та можливою їх активністю в

інших видах художньої творчості, яка вимагає прояву в них емпатійності.

Ефективність літературної діяльності забезпечується певним емпатійним фоном. На кожному рівні розвитку літературних здібностей є свої переважаючі форми емпатійного реагування, які характеризують «продуктивність» відповідного рівня. Перехід на вищий рівень розвитку літературних здібностей, окрім розвитку всіх компонентів здібностей, передбачає і перехід до «вищих форм» емпатії.

Переважаючими формами емпатійного реагування (Журавльова, Гречуха, 2018) у школярів-початківців є «Реальне сприяння» ($\bar{x} = 5,0$) та «Індиферентність» ($\bar{x} = 3,3$). Це може свідчити про те, що учні з невеликим досвідом літературної діяльності майже однаковою мірою проявляють реальне сприяння та готовність надати допомогу об'єктові, який її потребує та байдужість, обирають стратегію невторчання, готові перекласти відповідальність за ситуацію на когось іншого. Школяр, який робить перші спроби в літературній діяльності, може швидко «заражатися» емоціями та переживаннями інших людей (як реальних, спостерігаючи чужу радість, тривогу, образу, горе, тощо; так і віртуальних, на основі нового прочитаного художнього твору), красою природи, архітектури тощо. А далі, він ніби «включає» механізм «емоційної ощадливості», акумулюючи всі ці емоційні переживання в собі. Відбувається так зване «замкнення» на власній особистості (за Л. П. Журавльовою). Проте, в учня, який займається літературною діяльністю, відбувається певний вихід такої «енергії» через сублімований продукт творчості – літературний твір. Авжеж, в силу недостатнього розвитку інших компонентів літературних здібностей (мовленнєвого, мотиваційного, світоглядного тощо) ці «спроби» не є досконалими, але цей механізм є виправданим та результативним на цьому етапі їх розвитку.

У школярів із ознаками літературної обдарованості переважають форми емпатійного реагування «Альтруїзм» ($\bar{x} = 4,8$) і «Реальне сприяння» ($\bar{x} = 3,8$). Тобто, такі учні є більш чуйними та схильними проявляти свої емоції; є гарними співрозмовниками, здатні вислухати людину; активні, схильні до альтруїзму. Таким чином, в результаті сприйнятої емпатогенної ситуації у суб'єкта емпатії, на цьому рівні розвитку літературних здібностей, можуть виникнути «переживання з приводу іншого Я» (об'єкта емпатії). Ці форми емпатії мають можливість реалізуватися в літературній творчості старшокласників, де остання вже не є прямим витоком емоційних переживань учня, а стає більш обдуманого, спланованого, виваженого із чітко окресленими

всіма художніми лініями та сюжетом, де в основі твору закладена основна ідея. А сам літературний твір може стати відповіддю на певну емпатогенну ситуацію (старшокласники часто піднімають соціальні та моральні проблеми в своїй творчості), що, враховуючи специфіку цього виду діяльності, і є виявом «реального сприяння» по відношенню до об'єкта емпатії.

Відносини між емпатуючим та емпатом можуть складатися у «суб'єкт – суб'єктному» та «суб'єкт – об'єктному» відношенні. Це залежить від міри переживання, усвідомлення та включеності особистості в об'єктивні відносини з Іншим. Таким чином, справжнє емпатування стає можливим лише з об'єктом, який володіє високоорганізованою психікою та під час безпосереднього сприймання (Журавльова, 2007). Проте, в ролі об'єктивного Іншого можуть виступати й предмети, явища і, навіть, фантастичний світ книг, кіно, ігор тощо. В такому разі, «емпатія виступає не як процес відображення переживань іншого суб'єкта і трансформація їх у власні, а як відображення проєктованих самим суб'єктом відчуттів, емоційних станів внутрішніх світів різноманітних об'єктів емпатії» (Журавльова, 2007, с. 69).

Результати досліджень показали, що учні, які займаються літературною творчістю, демонструють емпатійні переживання не лише до живих об'єктів реального світу (гомоемпатійні, зооемпатійні та фітоемпатійні відносини), але й до світу Природи, різних видів мистецтва, і, авжеж, до фантастичного світу Книги, її літературних героїв (квазіемпатійні відносини) (Журавльова, Гречуха, 2018). Є. Я. Басін про це пише так: «У ній (емпатії) уявлене «Я» моделюється за «образом і подібністю» будь-якого іншого явища. Це означає, що людина може перевтілюватись в образ будь-якого явища, об'єкта тощо» (Басін, 1987, с. 54). Л. П. Журавльова, даючи характеристику емпатійним відносинам з неживими об'єктами, вказує на те, що вони виникають у результаті «прийняття їх за соціальні перцепти та їх антропоморфізацію» (Журавльова, 2007, с. 73).

Окрім того, для старшокласників характерними є аутоемпатійні відносини, де суб'єкт є одночасно і об'єктом емпатії. Власний внутрішній світ, переживання, почуття стають об'єктом емпатії та мають своє відображення у їх літературній творчості. Так, на жанровому рівні для них є пріоритетною лірика. За дослідженнями З. В. Юрченко, в учнів, які тривалий час успішно займаються художньою творчістю та мають свої публікації, 87% творчості припадає на лірику (Юрченко, 2001).

Отже, результати теоретичного та емпіричного аналізу показали, що емпатія є одним із домінуючих (провідних, системних) чинників літературної (художньої) творчості, а її розвиток в ранньому юнацькому віці дає можливість літературно обдарованому учневі через літературну творчість проявити свою найвищу емпатійність.

Аналіз проблеми розвитку здібностей дозволяє зробити висновок про взаємозалежність та взаємозумовленість розвитку особистості та розвитку здібностей. Розвиток літературних здібностей у ранньому юнацькому віці пов'язаний з процесами вікового та соціального розвитку. Узагальнення результатів теоретичного аналізу дає підстави для розуміння літературних здібностей як характерного поєднання психологічних властивостей особистості, яке сприяє успішному розвитку творчої особистості в умовах літературної діяльності.

Дослідження особливостей розвитку літературних здібностей старшокласників, які мають певні досягнення в цьому виді діяльності, показало їх здатність рефлексувати творчі елементи в структурі літературних умінь та операцій, а також їх здатність до змістовно-емоційної оцінки процесу та результатів своєї літературної діяльності значимими особами. Наявність в соціальному оточенні дитини значущих для неї людей, які є взірцями та підтримують її на всіх етапах творчого розвитку, є однією із умов в її особистісному зростанні. Особливу роль на всіх етапах становлення літературно обдарованої особистості відіграють особи, в яких професійна діяльність пов'язана із літературою: віртуальні (письменники, поети, драматурги як минулого, так і сучасності) та вчителі літератури.

Одним із психологічних чинників розвитку літературних здібностей є емпатія. Результати емпіричного дослідження показали, що емпатія є не просто структурним елементом літературних здібностей, вона забезпечує реалізацію всіх компонентів в цій системі згідно форми її емпатійного реагування. Рівень розвитку емпатії в школярів, які мають досвід та відповідні досягнення в літературній творчості, є вищим, порівняно з пересічними школярами та школярами-початківцями. Літературно творчі старшокласники можуть проявляти свою вищу емпатійність не лише до реальних людей, а й до героїв художніх творів та неживих об'єктів (предметів та явищ природи, художнього мистецтва тощо). Особливе місце в цьому віці займають аутоемпатійні відносини, що дають можливість відобразити в літературній творчості внутрішній світ старшокласника, його переживання та почуття.

2.4. Внутрішній конфлікт особистісного зростання в юнацькому віці

У спадок від підліткового віку особистість юнацького віку отримує потребу в подальшому особистісному зростанні. Цей процес відбувається на тлі світоглядного самовизначення, що супроводжується суперечностями між суб'єктивним баченням власного «Я» та ретрансляцією його особистості зовнішнім світом. При тривалому знаходженні під впливом одночасно діючих, рівних за силою та протилежно спрямованих бажань, потреб чи можливостей у осіб юнацького віку виникають внутрішньоособистісні конфлікти.

Проблема дослідження конфліктів є традиційною для психологічної науки. В різні часи в межах різноманітних психологічних шкіл питання боротьби внутрішніх суперечностей вивчалось науковцями в межах численних наукових галузей. З. Фройд, Е. Еріксон, К. Роджерс, А. Маслоу, Л. Фестингер, К. Левін, В. Франкл, Е. Фромм, Е. Берн, Я. Морено є неповною низкою зарубіжних вчених, які в своїх працях приділяли увагу конфліктам, чинникам, умовам їх виникнення та можливим способам подолання. Серед радянських учених варто згадати доробки О. Леонтьєва, Л. Божович, Б. Зейгарник, Н. Гришиної, А. Анцупова, А. Шипілова та О. Фанталової.

Незважаючи на чисельні дослідження різних видів конфліктної взаємодії особистості, єдиної класифікації типів внутрішньоособистісних конфліктів досі не існує. Це пов'язано з тим, що класифікацію внутрішніх конфліктів науковці здійснюють на основі різноманітних чинників. Найбільш ґрунтовна класифікація внутрішніх конфліктів представлена А. Анцуповим та А. Шипіловим (Анцупов, Шипілов, 2000). Свою класифікацію дослідники здійснили на основі аспектів ціннісно-мотиваційної сфери особистості та виокремили наступні види внутрішніх конфліктів: мотиваційний, моральний, рольовий, адаптаційний, невротичний, конфлікт нереалізованого бажання та конфлікт неадекватної самооцінки. Проте, зазначена класифікація не є вичерпною, оскільки вона охоплює виключно ціннісно-мотиваційну сферу особистості. Саме відсутність інтегрованого підходу до вивчення внутрішньоособистісного конфлікту, що стане підґрунтям практичного втілення для соціуму моделі безконфліктної особистісної компетентності, зумовила вибір теми нашого дослідження.

Структурно-типологічна модель внутрішнього конфлікту особистості. Якщо спробувати класифікувати існуючі в психологічній

літературі погляди на визначення змісту внутрішньоособистісного конфлікту, то можна виділити дві великі групи теорій. До першої більш чисельнішої групи будуть відноситися дослідження, що розглядають внутрішньоособистісний конфлікт на персональному рівні. Так, класична психоаналітична теорія З. Фрейда (Фрейд, 2003) розглядає внутрішньоособистісний конфлікт як постійну боротьбу між трьома структурними компонентами особистості – «Id», «Ego» та «Super-Ego», а у теорії К. Юнга (Юнг, 1995) розгляд цього питання відбувається через призму комплексів особистості.

В межах гуманістичного напрямку психології К. Роджерс (Роджерс, 1994) пов'язує виникнення внутрішнього конфлікту з протидією хибної усвідомленої та неусвідомленої особистістю самооцінки її Я-концепції та ідеальним «Я», а А. Маслоу (Маслоу, 1990) – з бажанням людини досягнути найвищого ступеня розвитку реалізації потреб – самоактуалізацією. Внутрішньоособистісний конфлікт як «екзистенційна дихотомія» суперечностей між життям і смертю, свободою та безпекою, що від природи притаманні кожній особистості, трактує в неофрейдистському напрямку психології Е. Фромм (Фромм, 1994). А як «екзистенційна фрустрація», що є результатом боротьби між прагненням до пошуку сенсу життя та екзистенційним вакуумом – розкриває екзистенційний психоаналітик В. Франкл (Бурлачук, 2009). Ще один представник екзистенційної психології І. Ялом (Бурлачук, 2009) внутрішньоособистісний конфлікт вважає результатом неконструктивних спроб подолання тривоги перед свободою, смертю, безглуздістю, відповідальністю.

К. Левін (Lewin, 1997) розробляє «теорію поля» та на її підґрунті стверджує, що для виникнення внутрішньоособистісного конфлікту необхідно, щоб на індивіда одночасно впливали протилежно спрямовані сили, які є рівноцінними за своєю значущістю.

Представник когнітивного напрямку психології Л. Фестингер (Бурлачук, 2009) виникнення внутрішнього конфлікту (когнітивного дисонансу) пояснює через усвідомлення розбіжностей несподівано здобутих знань чи проявів поведінки, які є протилежними за своїм змістом, раніше відомим знанням чи формам поведінки, які особистість використовувала раніше.

Серед вітчизняних вчених, що розглядали внутрішньоособистісний конфлікт на персональному рівні, можна виокремити внесок В. Мерліна, якій у книзі «Проблеми експериментальної психології особистості» (Мерлин, 1970) розкриває сутність внутрішнього конфлікту як суб'єктивну невирішеність ситуації

між існуючими раніше чи новими протиріччями, що виникають серед властивостей, стосунків або дій особистості. На думку представника харківської психологічної школи О. Леонтьєва (Леонтьев, 1975), внутрішньоособистісну напругу створюють протиріччя між значенням та особистісним змістом людини, а засновник петербурзької школи психотерапії В. Мясіщев (Мясіщев, 1960) виділяє дихотомію суб'єктивних та об'єктивних чинників виникнення внутрішньоособистісного конфлікту, а сам конфлікт вважає порушенням зв'язків підсистем самої структури особистості.

Частина вітчизняних вчених досліджують внутрішній конфлікт через призму усвідомленості. Так, за Ф. Василюком (Василюк, 1984) конфліктогенами внутрішньоособистісного конфлікту виступають неузгодженість і суперечності внутрішнього світу людини, за Л. Божович (Божович, 1995) – подвійна спрямованість постійної суперечності свідомої та несвідомої частини життя людини. Конфліктогени серед елементів внутрішньої структури особистості – мотиваційної сфери – знаходять А. Анцупов та А. Шипілов (Анцупов, Шипілов, 2000), серед ціннісно-сислової сфери – В. Столін (Столін, 1983), О. Фанталова (Фанталова, 2001).

До другої, менш чисельної групи досліджень, можна віднести теорії, що розглядають внутрішньоособистісний конфлікт на міжперсональному рівні. Так, засновник теорії психосоціального розвитку Е. Еріксон (Эриксон, 1996) передумови виникнення внутрішньоособистісного конфлікту пов'язує з неможливістю успішного проходження усіх криз психосоціального розвитку, а засновник індивідуальної психології А. Адлер (Адлер, 1995) – із комплексом меншовартості, що формується ще у дитинстві під впливом несприятливих соціальних чинників, психоаналітик періоду неофрейдизму К.Хорні (Хорні, 1997) – з зіткненням прагнення до задоволення власних бажань та бажаннями знаходитися в безпеці, у ставленні особистості до інших людей та в очікуваннях оцінки себе іншими людьми.

Інші дослідники цієї ж групи конфліктогени внутрішніх конфліктів знаходять у амбівалентності міжрольової взаємодії особистості. Так, засновник транзакційного аналізу Е. Берн (Берн, 1996) внутрішньоособистісний конфлікт пояснює через пересічність інтеракцій субособистостей трьох Его-станів – Батька, Дорослого та Дитини. Засновник психодрами Я. Морено (Морено, 2008) виникнення внутрішніх конфліктів пов'язує з актуалізованими та латентними ролями, що виконує кожен індивід. На думку Н. Гришиної (Гришина,

2008) ролі внутрішньоособистісні конфлікти виникають через сумісність чи несумісність роліових очікувань, ставлення особистості до власних роліових очікувань. Б. Батусь і Б. Зейгарник (Гришина, 2008) сутність внутрішньоособистісного конфлікту розкривають у протиріччях між Я-реальним і Я-ідеальним.

Таким чином, аналіз наукової психологічної літератури виявив, що визначення змісту внутрішнього конфлікту і, відповідно, класифікації конфліктогенів, що спричиняють виникнення та перебіг внутрішньоособистісних конфліктів, вчені трактують з позицій різних психологічних теорій. Також встановлена відсутність інтегрованого підходу до вивчення внутрішньоособистісного конфлікту як психологічного феномену.

Інтеграція всіх зазначених підходів до вивчення внутрішньоособистісного конфлікту у дві групи дало нам змогу виявити дві структурні складові внутрішнього конфлікту особистості: індивідуально-особистісну та соціальну складову (рис. 1). Оскільки людина постійно взаємодіє із соціумом, ми вважаємо, що внутрішній конфлікт виникає саме через неможливість прояву людиною індивідуально-особистісних рис через постійні різноманітні перепони оточуючого соціального середовища.

Виходячи з структури Я-концепції, ядро внутрішнього конфлікту можна розглядати у трьох площинах: «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я-соціальне». Внутрішньоособистісний конфлікт, який розвивається у площині «Я-реальне» своїм змістом охоплює когнітивні, поведінкові та афективні конфліктні *можливості* особистості. Внутрішній конфлікт площини «Я-ідеальне» своїм змістом охоплює когнітивні, поведінкові та афективні *бажання* особистості. І при актуалізації площини внутрішнього конфлікту «Я-соціальне» відбувається *протиборство* різноспрямованих власних потреб особистості та вимог, що створює для людини її соціальне оточення. Ця протидія також може відбуватися на когнітивному, поведінковому та афективному рівнях.

Аналіз взаємодії складових ядра внутрішнього конфлікту дає можливість виокремити типи внутрішньоособистісних конфліктів. Так, при одночасному впливі на особистість рівних за значенням і протилежно спрямованих прагнень та можливостей виникає внутрішньоособистісний конфлікт типу Я-Реальне-Ідеальне, при боротьбі рівних за значенням і протилежно спрямованих можливостей та потреб виникає внутрішньоособистісний конфлікт типу Я-Реальне-Соціальне, а при одночасній протидії бажань і потреб – внутрішній конфлікт типу Я-Соціальне-Ідеальне (рис. 1).



Рис. 1. Структурно-типологічна модель внутрішнього конфлікту особистості

Примітка: ВК – внутрішній конфлікт.

Механізм ескалації внутрішньоособистісного конфлікту.

Кожен внутрішньоособистісний конфлікт унікальний, оскільки виникає як результат взаємодії особистісних і привнесених із соціуму цілей, мотивів, потреб, бажань, переконань. Проте існують і спільні риси для внутрішньоособистісних конфліктів. Так, Г. Ложкін, Н. Пов'якель, В. Цветков (Ложкін, Пов'якель, 2006; Цветков, 2013) виділяють три характерні особливості для всіх внутрішньоособистісних конфліктів. Першою з них є відсутність окремих конфліктуючих суб'єктів, оскільки цей конфлікт відбувається у внутрішньому світі одного конкретного суб'єкта. Друга особливість стосується форм прояву та перебігу внутрішньоособистісного конфлікту, так як зазвичай цей конфлікт супроводжується стресом, депресією, а іноді перероджується навіть у невроз. І нарешті третя особливість пов'язана з труднощами діагностування цього виду конфлікту, оскільки суб'єкту, який знаходиться у конфліктній особистісній взаємодії, важко усвідомити та маркувати свій стан, відокремивши його від захисної ейфорії чи власної компенсуючої активної діяльності.

Зміст другої особливості внутрішнього конфлікту особистості уточнює механізм ескалації внутрішньоособистісного конфлікту від якого залежить процес особистісного зростання в юнацькому віці. Для виникнення внутрішньоособистісного конфлікту необхідно, щоб на

індивіда одночасно впливали протилежно спрямовані *протиріччя* у когнітивній, афективній і конативній сферах особистості, які виникають як наслідок усвідомленої чи неусвідомленої неможливості вибору комфортного прояву індивідуально-особистісних рис на рівні взаємодії із соціумом. Тобто головною основою виникнення внутрішньоособистісного конфлікту є неможливість вибору при зіставленні та розбіжності між власними та нав'язаними соціумом суперечливими бажаннями, цілями чи потребами. О. Донченко та Т. Титаренко (Донченко, Титаренко, 1987) виділяють три рівні розвитку таких суперечностей (протиріч): від неможливості реалізації власних планів, через проектування внутрішнього дискомфорту на зовнішню взаємодію суб'єкта з дійсністю до психологічної рівноваги внутрішнього світу особистості.

Коли особистість тривалий час не може надати перевагу одному з двох протиріч, вона знаходиться в стані постійної емоційної *напруги*, що, на нашу думку, є наступним етапом у розвитку внутрішнього конфлікту особистості (рис. 2). Цей етап ескалації внутрішньоособистісного конфлікту супроводжується неприємними переживаннями, почуттям незручності.

На думку Р. Немова (Немов, 2007), психологічна напруга породжує скутість у рухах, сповільненість і неточність реакцій на вплив зовнішніх подразників, помилки в роботі та мовленні. Все це призводить до *неузгодженості* між проявами когнітивної, афективної та конативної сфер особистості. Подібна узгодженість думок, намірів, настроїв, поведінки, вчинків і дій стає підґрунтям для відчуття особистістю *дисгармонічності* власного існування – невідповідності між власними бажаннями, можливостями та потребами. Посилення поляризації конфліктогенів призводить до виникнення *дискомфарту* – «незручного, неприємного психологічного стану людини, що супроводжується негативними емоціями» (Немов, 2007).

Кульмінаційною точкою в ескалації внутрішньоособистісного конфлікту, на нашу думку, виступає *стрес*. Як зазначає Р. Немов (Немов, 2007), при стресі порушується нормальна психічна діяльність людини, а також порушується адекватний зв'язок емоцій з поведінкою та мисленням. Тобто це стан, що виникає, як результат тривалої та напруженої ситуації неможливого вибору між конфліктогенами рівними за силою значущості для індивіда.

Однак, Г. Сельє у своїй праці «Стрес без дистресу» (Сельє, 1979) на противагу дистресу, який здійснює шкідливий вплив на психічну

діяльність людини, знаходить позитивний ефект від стресу в активізації психічних процесів – еустрес.



Рис. 2. Схема ескалації внутрішньоособистісного конфлікту

Зважаючи на концепцію стресу Г. Сельє, вважаємо, що ескалація внутрішньоособистісного конфлікту після етапу стресу може відбуватися за двома напрямками. Перший із них *негативного спрямування*, оскільки в його основі лежить *дистрес*. У цьому варіанті перебігу внутрішньоособистісного конфлікту дисбаланс між необхідними зусиллями та наявними ресурсами зміщений у бік зусиль, що і призводить до виникнення *фрустрації*, яка на фоні стану загальної тривоги та пригніченості, призводить до усвідомлення особистістю неможливості досягнення остаточного вибору між існуючими конфліктогенами. Кінцевим етапом розвитку внутрішньоособистісного конфлікту цього напрямку стає *ситуаційний невроз*, який характеризується тимчасовими, оборотними нервово-психічними розладами, при яких особистість зберігає здатність свідомо керувати власною поведінкою.

Другий напрямок ескалації внутрішньоособистісного конфлікту після етапу стресу відбувається за напрямком *позитивного спрямування* так як в його основі лежить *еустрес*. Це призводить до дисбалансу між рівнозначними для особистості необхідними зусиллями та наявними ресурсами. Це також призводить до виникнення *фрустрації*, проте її подолання відбувається на основі здатності особистості правильно усвідомлювати та оцінювати конфліктогени, що спричинили розвиток внутрішньоособистісного конфлікту, та погоджувати з ними власну поведінку. Кінцевим етапом розвитку внутрішньоособистісного конфлікту цього напрямку стає *конгруентність*.

Зауважимо, що при усуненні конфліктогенів внутрішньоособистісний конфлікт може бути вирішений на будь-якому з розглянутих вище етапів його розвитку.

Гендерно-вікове порівняння типів внутрішньоособистісних конфліктів у юнацькому віці. Аналіз сучасної наукової літератури показав, що переважна більшість дисертаційних досліджень внутрішньоособистісних конфліктів базується на методиках російської дослідниці О. Фанталової (Фанталова, 2001), яка запропонувала комплекс методик, метою яких є діагностика домінуючих цінностей і конфліктів особистості, а також способів їх емоційної переробки, що в свою чергу відображають глибоку індивідуальність та специфічність функціонування психологічного захисту. Проте, зазначений комплекс методик не дає змоги диференціювати різновиди внутрішньоособистісних конфліктів, що унеможливорює їх класифікацію.

Саме тому, згідно вищезазначеної моделі внутрішнього конфлікту особистості (див. рис. 1), нами була здійснена спроба емпіричної перевірки типів внутрішньоособистісних конфліктів відповідно до трьох складових ядра внутрішнього конфлікту «Я-ідеальне», «Я-реальне» та «Я-соціальне» у осіб, які мають різні статево-рольові типи особистості.

Дослідження проходило у два етапи. На першому етапі визначалась гендерна приналежність досліджуваних за методикою «Статево-рольовий опитувальник» Сандри Бем (Городнова, 2008). На другому – діагностувалася наявність внутрішньоособистісних конфліктів між структурними компонентами ядра внутрішнього конфлікту за модифікованою Ю. Кисельовим методикою дослідження самооцінки особистості С. Будассі (Пашукова, Допіра, Дьяков, 2006).

Дослідження проводилося на базі будівельного та архітектурного відділень Будівельного коледжу Житомирського національного агроекологічного університету, соціально-психологічному, природничому факультетах та навчально-науковому інституті педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Загальна вибірка дослідження становила 439 респондентів, з них 217 осіб раннього юнацького та 222 особи зрілого юнацького віку.

За результатами дослідження гендерної приналежності досліджуваних виявлено, що маскулінний тип особистості переважає серед хлопців віку ранньої юності, а фемінний та андрогінний типи особистості – серед дівчат віку зрілої юності (табл. 1).

Отримані результати можуть бути спричинені тим, що вибірка чоловічої статі ранньої юності була сформована серед студентів-будівельників. Обрана робітнича спеціальність та той факт, що переважна більшість студентів цієї вибірки до вступу у вищий навчальний заклад проживала у сільській місцевості, і вплинуло на розвиток особистості за маскулінним типом.

Таблиця 1

Гендерний розподіл досліджуваних (в абсолютних показниках)

| Стать | | Хлопці | | | Дівчата | | |
|-----------------|--------------|--------------|-----------|--------------|--------------|-----------|--------------|
| Тип особистості | | маскулін-ний | фемін-ний | андрогін-ний | маскулін-ний | фемін-ний | андрогін-ний |
| вік | рання юність | 40 | 34 | 36 | 35 | 38 | 34 |
| | зріла юність | 37 | 35 | 36 | 34 | 42 | 38 |

Що стосується розподілу високих показників фемінного та андрогінного типів у дівчат зрілого юнацького віку, то, очевидно, ці результати зумовлені фактом формування вибірки за рахунок студентів гуманітарного профілю навчання та більшої експресивності дівчат, порівняно з хлопцями.

З метою виявлення внутрішньоособистісних конфліктів між трьома площинами ядра внутрішнього конфлікту, а саме: між «Я-ідеальним» і «Я-реальним», між «Я-реальним» і «Я-соціальним» та між «Я-ідеальним» і «Я-соціальним» нами було модифіковано методику дослідження самооцінки особистості С. Будассі, інтегровану Ю. Кисельовим. Як відомо, зазначена методика призначена для кількісного дослідження рівня адекватності самооцінки, шляхом ранжування властивостей особистості з запропонованого сталого переліку. Адекватність рівня самооцінки визначається

співвідношенням між «Я-ідеальним» і «Я-реальним». Оскільки, ми говоримо про існування триєдиної структури ядра внутрішньоособистісного конфлікту, тому ми робимо припущення, що існують розбіжності не лише між «Я-ідеальним» і «Я-реальним», але є певні суперечності і між цими двома структурами та «Я-соціальним». Це припущення дозволило нам модифікувати методику дослідження самооцінки особистості С. Будассі, інтегровану Ю. Кисельовим, введенням ще однієї шкали для ранжування властивостей особистості «Я-соціальне». Таким чином, досліджуванам додатково пропонувалося проранжувати властивості особистості відповідно до того, якими б хотіли бачити їх значущі для них люди (батьки, друзі, кохана людина). Оскільки методика передбачає чотирьохрівневе кількісне представлення самооцінки, а саме: «неадекватно занижена самооцінка», «занижена самооцінка», «адекватна самооцінка» та «неадекватно завищена самооцінка», вважатимемо, що наявність внутрішньоособистісного конфлікту одного з трьох визначених нами типів буде виявлена при отриманні показників неадекватно заниженої та заниженої самооцінки.

За результатами дослідження виявлено, що у «маскулінних» осіб раннього юнацького віку найбільше виникає внутрішніх конфліктів типу Я-Ідеальне-Реальне: 83% – у хлопців та 80% – у дівчат (табл. 2). Найнижчі показники внутрішніх конфліктів в межах цього ґендерного розподілу виявлені за типом конфлікту Я-Реальне – Соціальне: 23% – у осіб чоловічої та 34% – у осіб жіночої статі. Це єдиний ґендерний тип особистості раннього юнацького віку, показники типів внутрішніх конфліктів якого співпадають у дівчат та хлопців.

Таблиця 2

Ґендерне порівняння типів внутрішньоособистісних конфліктів осіб раннього юнацького віку

| стать | хлопці | | | | | | дівчата | | | | | |
|-----------------|--------|----|------|----|------|----|---------|----|------|----|------|----|
| тип ВК | Я-ІР | | Я-РС | | Я-ІС | | Я-ІР | | Я-РС | | Я-ІС | |
| к-ть | п | % | п | % | п | % | п | % | п | % | п | % |
| тип особистості | | | | | | | | | | | | |
| маскулінний | 33 | 83 | 9 | 23 | 21 | 53 | 28 | 80 | 12 | 34 | 26 | 74 |
| фемінний | 12 | 35 | 26 | 76 | 32 | 94 | 35 | 92 | 8 | 21 | 16 | 42 |
| андроґінний | 14 | 39 | 27 | 75 | 18 | 50 | 32 | 94 | 24 | 71 | 13 | 38 |

Примітки: ВК – внутрішній конфлікт, Я-ІР – Я-Ідеальне-Реальне, Я-РС – Я-Реальне-Соціальне, Я-ІС – Я-Ідеальне-Соціальне.

У «фемінних» хлопців переважають внутрішні конфлікти типу Я-Ідеальне – Соціальне – 94% респондентів. А у «фемінних» дівчат – тип Я-Ідеальне – Реальне (92%). Найнижчі показники внутрішніх конфліктів у осіб фемінного типу особистості розподілилися наступним чином: у осіб чоловічої статі – це показники внутрішнього конфлікту типу Я-Ідеальне – Реальне (35%), а у осіб жіночої статі – це конфлікт типу Я-Реальне – Соціальне (21%).

Що стосується андрогінного типу особистості, у хлопців раннього юнацького віку найбільші показники було виявлено серед типу внутрішніх конфліктів Я-Реальне – Соціальне (75%), а у дівчат – серед внутрішніх конфліктів типу Я-Ідеальне – Реальне (94%).

Отже, за результатами дослідження серед 217 осіб загальної вибірки раннього юнацького віку маскулінний та фемінний ґендерні типи респондентів зробили по 129 виборів внутрішньоособистісних конфліктів, а андрогінний тип – 128. Хлопці не надали перевагу одному типу внутрішнього конфлікту, натомість дівчата усіх ґендерних типів виявили високі показники конфлікту Я-Ідеальне – Реальне.

Таким чином, за результатами даного етапу дослідження серед осіб ранньої юності виявлено загальні високі показники внутрішніх конфліктів у всіх ґендерних типів.

На наступному етапі було досліджено ґендерний розподіл типів внутрішніх конфліктів осіб зрілої юності (табл. 3).

Таблиця 3

**Ґендерне порівняння типів внутрішньоособистісних
конфліктів у осіб зрілого юнацького віку**

| стать | хлопці | | | | | | дівчата | | | | | |
|-----------------|--------|----|------|----|------|----|---------|----|------|----|------|----|
| тип ВК | Я-ІР | | Я-РС | | Я-ІС | | Я-ІР | | Я-РС | | Я-ІС | |
| к-ть | п | % | п | % | п | % | п | % | п | % | п | % |
| тип особистості | | | | | | | | | | | | |
| маскулінний | 12 | 32 | 6 | 16 | 14 | 38 | 16 | 47 | 24 | 71 | 22 | 65 |
| фемінний | 18 | 51 | 27 | 77 | 22 | 63 | 22 | 52 | 18 | 43 | 12 | 29 |
| андрогінний | 25 | 69 | 23 | 64 | 19 | 53 | 26 | 68 | 17 | 45 | 17 | 45 |

Примітки: ВК – внутрішній конфлікт, Я-ІР – Я-Ідеальне-Реальне, Я-РС – Я-Реальне-Соціальне, Я-ІС – Я-Ідеальне-Соціальне.

За результатами дослідження виявлено, що серед чоловічої вибірки зрілої юності маскулінного статево-рольового типу особистості переважає внутрішній конфлікт типу Я-Ідеальне-Соціальне (38%), а серед жіночої вибірки цього статево-рольового типу особистості –

внутрішній конфлікт типу Я-Реальне-Соціальне (71%). Найнижчі показники внутрішніх конфліктів в межах цього ґендерного розподілу у хлопців виявлені за типом конфлікту Я-Реальне-Соціальне (16%), а у дівчат – за типом конфлікту Я-Ідеальне-Реальне (47%).

У осіб зрілої юності фемінного статеврольового типу особистості серед вибірки чоловічої статі переважають внутрішні конфлікти типу Я-Реальне-Соціальне – 77% респондентів, на відміну від жіночої вибірки, де в межах цього ґендеру переважає внутрішній конфлікт типу Я-Ідеальне-Реальне – 52% респондентів. Найнижчі показники внутрішніх конфліктів у осіб фемінного типу особистості розподілилися наступним чином: у осіб чоловічої статі – це показники внутрішнього конфлікту типу Я-Ідеальне-Реальне (51%), а у осіб жіночої статі – це конфлікт типу Я-Ідеальне-Соціальне (29%).

Андрогінний статево-рольовий тип особистості – єдиний ґендерний тип особистості зрілого юнацького віку показники типів внутрішніх конфліктів якого співпадають у осіб обох статей. Так, і хлопці (69%), і дівчата (68%) виявили найбільші показники типу внутрішнього конфлікту Я-Ідеальне-Реальне, а найменші показники були виявлені у внутрішніх конфліктах типу Я-Ідеальне-Соціальне – у 53% та 45% респондентів відповідно. Причому, показники типів внутрішніх конфліктів Я-Реальне-Соціальне та Я-Ідеальне-Соціальне у дівчат мають однакову виявлену кількість – 45%.

Отже, за результатами дослідження серед 222 осіб загальної вибірки зрілого юнацького віку респонденти маскулінного типу зробили найменшу кількість виборів внутрішньоособистісних конфліктів – 94, респонденти фемінного типу – 119 виборів, а андрогінного типу – найбільшу кількість – 127 виборів. Хлопці не надали перевагу одному типу внутрішнього конфлікту, натомість дівчата фемінного та андрогінного статеврольового типу особистості виявили високі показники конфлікту типу Я-Ідеальне-Реальне.

Таким чином, за результатами нашого дослідження серед осіб зрілого юнацького віку у порівнянні з особами ранньої юності виявлено найбільшу розбіжність між показниками внутрішнього конфлікту маскулінного статеврольового типу та найменшу розбіжність між показниками андрогінного статеврольового типу особистості (рис. 3).

Також у результаті дослідження було виявлено вікові відмінності типів внутрішньоособистісних конфліктів. Так, порівнюючи між собою результати чоловічої вибірки ранньої та зрілої юності, приходимо до висновків, що показники двох типів внутрішніх конфліктів, а саме типу Я-Ідеальне-Соціальне та типу Я-Ідеальне-Реальне в осіб у віці ранньої

юності переважає над аналогічними показниками внутрішніх конфліктів в осіб у віці зрілої юності.

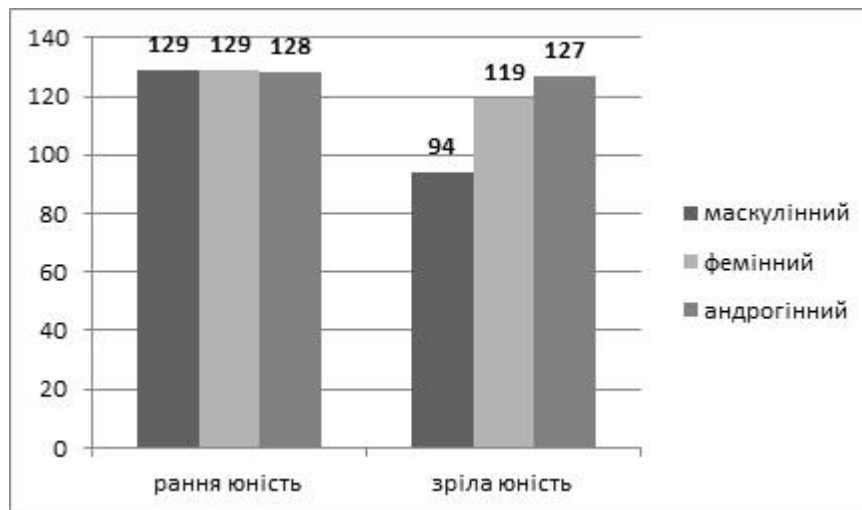


Рис. 3. Гендерна диференціація типів внутрішньоособистісних конфліктів у осіб раннього та зрілого юнацького віку

Що стосується конфлікту типу Я-Реальне-Соціальне, тут показники несуттєво, проте відрізняються з перевагою на 1% в осіб у віці зрілої юності (рис. 4).

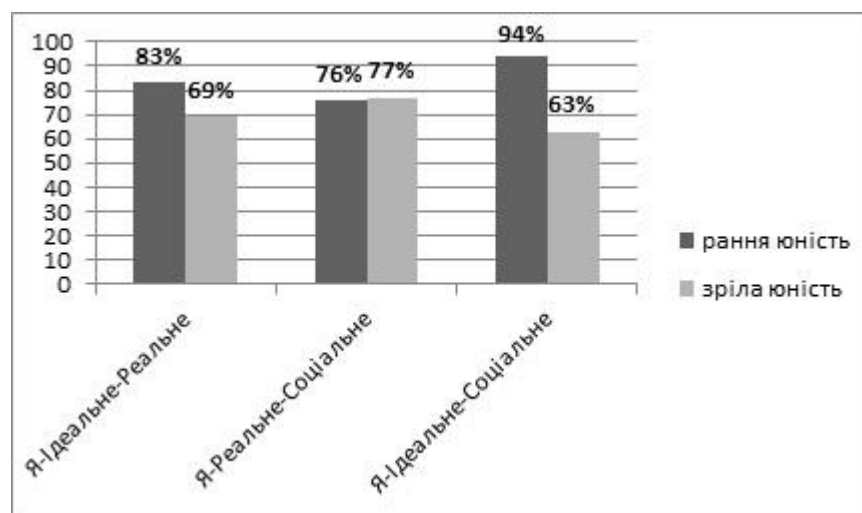


Рис. 4. Вікова диференціація типів внутрішньоособистісних конфліктів у осіб чоловічої статі

Щодо вікового порівняння результатів дослідження респондентів жіночої частини вибірки маємо подібні результати до чоловічої вибірки у перевазі показників внутрішніх конфліктів типу Я-Ідеальне-Реальне та Я-Ідеальне-Соціальне в осіб раннього юнацького віку. Що стосується

конфлікту типу Я-Реальне-Соціальне виявлені показники є однаковими в обох вікових категоріях (рис. 5).

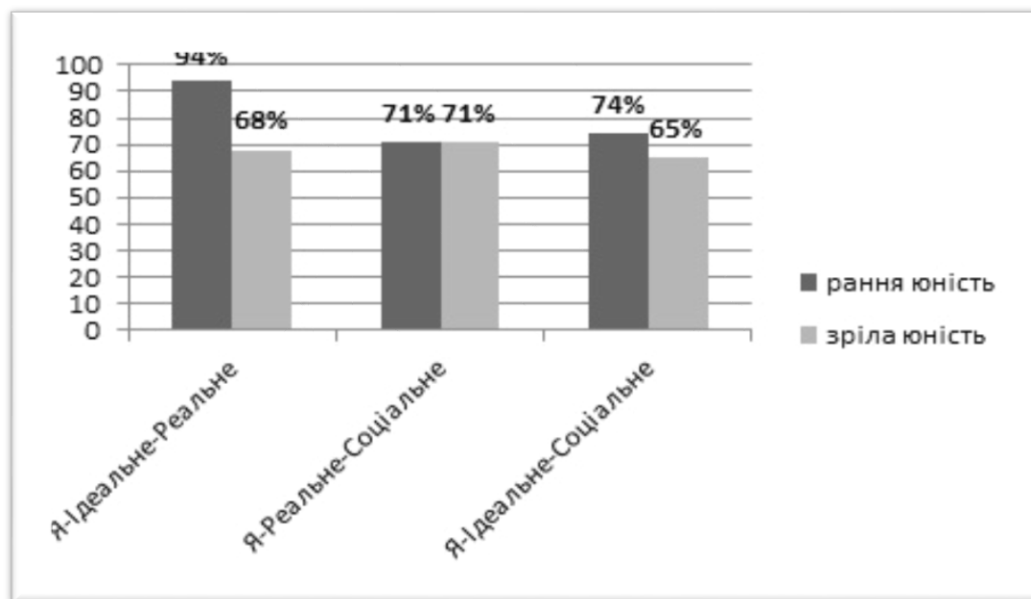


Рис. 5. Вікова диференціація типів внутрішньоособистісних конфліктів у осіб жіночої статі

Підсумовуючи усе вище сказане, приходимо до висновку, що в юнацькому віці типи внутрішніх конфліктів мають не лише ґендерну залежність, а й статевовікові відмінності свого прояву.

Порівняння типів внутрішніх конфліктів і рівня захисних механізмів у студентів різних спеціальностей. Для подальшого успішного особистісного зростання особистість, яка має внутрішні конфлікти має усунути або звести до мінімуму негативні, травмуючі переживання, пов'язані зі станами тривоги та внутрішніми конфліктами. Для цього існує регуляторна система захисних механізмів. Вперше поняття «захисні механізми» з'явилося у праці З. Фрейда «Захисні нейропсихози» у 1894 році для опису боротьби «Я» проти хворобливих чи нестерпних думок і афектів. У низці наступних праць З. Фрейд розкриває психологічний зміст цього поняття, проте конкретизує це психічне явище як окремий механізм. У подальшому цей феномен розглядався вченими різних психологічних шкіл за такими напрямками як: 1) патологічний феномен особистості; 2) нормальний психологічний захист; 3) механізм опанування в ситуації стресу. Ми розглядаємо психологічний захист як поведінкову модель в умовах, несприятливих для Я-образу осіб юнацького віку.

Основою нашого дослідження стало припущення про існування взаємозв'язків між типами внутрішніх конфліктів та захисними механізмами у студентів різних спеціальностей. Дослідження проводилося на базі соціально-психологічного факультету та навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Загальна чисельність жіночої вибірки дослідження становила 114 респондентів, з них 60 осіб, які здобувають освіту за спеціальністю «Психологія» та 54 особи, які здобувають освіту за спеціальністю «Початкова освіта».

З метою виявлення внутрішньоособистісних конфліктів між трьома площинами ядра внутрішнього конфлікту ми використали модифіковану методику дослідження самооцінки особистості С. Будассі, інтегровану Ю. Кисельовим (Пашукова, Допіра, Дьяков, 2006).

Результати розподілу типів внутрішніх конфліктів у студентів спеціальності «Психологія» та спеціальності «Початкова освіта» показали, що у студентів, які навчаються за спеціальністю «Психологія», найбільше виникає внутрішніх конфліктів типу Я-Ідеальне-Реальне – 87% і найменше – типу Я-Реальне-Соціальне – 62% (табл. 4). У студентів, які здобувають освіту за спеціальністю «Початкове навчання», переважають внутрішні конфлікти типу Я-Ідеальне-Соціальне – 96%, а внутрішні конфлікти типу Я-Ідеальне-Реальне мають найменше значення – 43%.

Таблиця 4

**Порівняння типів внутрішньоособистісних конфліктів
у майбутніх психологів і вчителів початкових класів**

| спеціальність | | «Психологія» | | «Початкова освіта» | |
|----------------------|------|--------------|----|--------------------|----|
| тип ВК | к-ть | n | % | n | % |
| | | | | | |
| Я-Ідеальне-Реальне | | 52 | 87 | 23 | 43 |
| Я-Ідеальне-Соціальне | | 48 | 80 | 52 | 96 |
| Я-Реальне-Соціальне | | 37 | 62 | 41 | 76 |

Примітка: ВК – внутрішній конфлікт.

Порівнюючи результати дослідження, з'ясовуємо, що у майбутніх психологів переважає кількість внутрішніх конфліктів у площині «Я-ідеальне», а у майбутніх вчителів початкових класів – у площині «Я-соціальне».

Метою наступного етапу нашого дослідження було виявлення домінуючих захисних механізмів у студентів, які здобувають

психологічну та педагогічну освіту. Для цього ми скористалися методикою Л. Субботіної «Определение уровня защитных механизмов» (Субботина, 2013, с. 247-249). Результати розподілу типів внутрішніх конфліктів демонструють, що у студентів, які навчаються за спеціальністю «Психологія», серед захисних механізмів переважають раціоналізація (77%) та проекція (58%), а у студентів, які здобувають освіту за спеціальністю «Початкове навчання» – проекція (91%) та сублімація (67%) (табл. 5).

Таблиця 5

**Порівняння домінуючих захисних механізмів
у майбутніх психологів і вчителів початкових класів**

| назва спеціальності | «Психологія» | | «Початкова освіта» | |
|---------------------|--------------|----|--------------------|----|
| к-ть | n | % | n | % |
| домінуючі ЗМ | | | | |
| раціоналізація | 46 | 77 | 18 | 33 |
| проекція | 35 | 58 | 49 | 91 |
| сублімація | 29 | 48 | 36 | 67 |

Примітка: ЗМ – захисні механізми.

Порівнюючи результати дослідження, з'ясовуємо, що у майбутніх психологів у домінуючий діаді психологічного захисту переважає зрілий механізм раціоналізації, а в майбутніх вчителів початкових класів – примітивний механізм проекції.

Аналізуючи взаємозв'язок типів внутрішніх конфліктів із домінуючими захисними механізмами у студентів, які здобувають психологічну та педагогічну освіту, приходимо до висновку, що: 1) при типі внутрішньоособистісного конфлікту Я-Ідеальне-Реальне майбутні психологи надають перевагу механізму захисту раціоналізації, а майбутні вчителі початкових класів – сублімації; 2) при типі внутрішнього конфлікту Я-Ідеальне-Соціальне студенти-психологи демонструють психологічний захист раціоналізації, а студенти-вчителі – проекції; 3) при внутрішньому конфлікті типу Я-Реальне-Соціальне студенти спеціальності «Психологія» надають перевагу проекції, а студенти спеціальності «Початкова освіта» – раціоналізації (табл. 6).

Проведене дослідження дозволяє зробити деякі висновки. Внутрішньоособистісний конфлікт – це стан усвідомленої чи неусвідомленої неможливості вибору комфортного прояву індивідуально-особистісних рис, що відбувається на персональному та міжперсональному рівнях. Базовими компонентами структурно-типологічної моделі внутрішньоособистісного конфлікту є дві

конфліктогенні складові: індивідуально-особистісна та соціально-психологічна. Ядро внутрішнього конфлікту складають три площини: «Я-реальне», «Я-ідеальне» та «Я-соціальне». Основними типами внутрішньоособистісних конфліктів є конфлікт типу Я-Ідеальне-Реальне, конфлікт типу Я-Ідеальне-Соціальне та конфлікт типу Я-Реальне-Соціальне. При усуненні конфліктогенів внутрішньоособистісний конфлікт може бути вирішений на будь-якому з етапів його розвитку.

Таблиця 6

**Взаємозв'язок типів внутрішньоособистісних конфліктів
із домінуючими захисними механізмами
у майбутніх психологів і вчителів початкових класів**

| назва спеціальності | «Психологія» | | | | | | «Початкова освіта» | | | | | |
|------------------------|----------------|-----------|----------|-----------|------------|----|--------------------|-----------|----------|-----------|------------|-----------|
| тип ВК домінуючі ЗМ | раціоналізація | | проекція | | сублімація | | раціоналізація | | проекція | | сублімація | |
| | п | % | п | % | п | % | п | % | п | % | п | % |
| Я-ІР | 19 | 32 | 12 | 20 | 9 | 15 | 2 | 4 | 8 | 15 | 13 | 24 |
| Я-ІС | 15 | 25 | 8 | 13 | 13 | 22 | 4 | 7 | 34 | 63 | 12 | 22 |
| Я-РС | 12 | 20 | 15 | 25 | 7 | 12 | 12 | 22 | 7 | 13 | 11 | 20 |

Примітки: ЗМ – захисні механізми, ВК – внутрішній конфлікт, Я-ІР – Я-Ідеальне-Реальне, Я-ІС – Я-Ідеальне-Соціальне, Я-РС – Я-Реальне-Соціальне.

В юнацькому віці успішність особистісного зростання пов'язана із механізмом ескалації внутрішньоособистісного конфлікту, що відбувається за двома напрямками: негативного чи позитивного спрямування. Типи внутрішніх конфліктів особистості юнаків у своєму прояві мають ґендерні та статевовікові відмінності.

У майбутніх психологів переважає кількість внутрішніх конфліктів у площині «Я-ідеальне», а у домінуючий діаді психологічного захисту переважає зрілий механізм раціоналізації. У майбутніх вчителів початкових класів переважає кількість внутрішніх конфліктів у площині «Я-соціальне», а серед психологічного захисту – примітивний механізм проекції.

РОЗДІЛ 3 ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

3.1. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників, які виховуються у родині та соціальних закладах

Професійне самовизначення в особистісному розвитку старшокласників. Професійне самовизначення є одним з головних аспектів особистісного розвитку людини, важливим фактором самореалізації особистості як у конкретній професії, так і в культурі взагалі. Це багатовимірний процес, який впливає на весь життєвий шлях особистості та охоплює тривалий період життя людини від появи професійних інтересів і намірів у дитинстві до професійної реалізації в обраній трудовій діяльності у період дорослості. Постійний пошук свого місця в світі професій дозволяє знайти область діяльності для самоздійснення особистості.

Психологічні проблеми професійного самовизначення, суттєві характеристики цього процесу розглядалися у працях Є. І. Головахи, Е. Ф. Зеєра, М. С. Пряжнікова, Н. С. Чистякової, П. А. Шавіра та ін. Є. О. Клімов, Є. М. Рогов, Б. О. Федоришин вивчали соціальні, соціально-психологічні та психологічні фактори професійного самовизначення у контексті розвитку особистості.

Сутність професійного самовизначення постає у самотійному та свідомому знаходженні смислів і значень в роботі, яка освоюється в конкретних умовах культурно-історичної чи соціально-економічної ситуації (Пряжников, 1996, с. 12). Особистісне самовизначення, яке виявляється у самопізнанні, у свідомій активності людини з виявлення та відстоювання власної суб'єктивної позиції, спрямоване на визначення життєвих та професійних цілей і планів. Воно визначає основні напрямки професійної поведінки, яка зумовлюється актуальними інтересами, переконаннями, схильностями, пов'язаними із професійним самовизначенням (Пряжников, 1996, с. 17).

Професійне самовизначення – це тривалий процес пошуку можливостей розвитку особистості, який пов'язаний з різними цілями і має різний зміст на різних вікових етапах, кінцевий результат якого полягає у сформованості позитивного ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності (Шавир, 2004, с. 11).

Професійне самовизначення передбачає усвідомлення особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності, цей процес неможливий без самооцінки власних індивідуальних якостей, розуміння своєї ролі у системі соціальних відносин, оцінки своїх схильностей, здібностей та вимог, яких потребує обрана професійна діяльність, спрямованості на досягнення професійної мети (Піддячий, 2002, с. 155).

Професійне самовизначення як співставлення власної психологічної сфери з вимогами до особистості в різних професіях сприяє індивідуальному розвитку та формуванню самооцінки й самосвідомості. Є. О. Клімов виділив два рівні професійного самовизначення, які по-різному позначаються на розвитку людини: 1) гностичний – перебудова свідомості та самосвідомості); 2) практичний – реальні зміни соціального статусу людини (Клімов, 1988, с. 115).

Основи професійного становлення особистості закладаються у дитинстві. З молодшого шкільного та підліткового віку батьки привчають своїх дітей до думки про те, що їхня робота, знайомих або родичів – це не тільки спосіб заробити на життя, а й покликання, обов'язок, соціальна позиція. Розповіді батьків про професії, особиста участь у суспільно корисній, продуктивній праці може активно вплинути на формування професійних інтересів підлітків та старшокласників. Але батьки, даючи поради щодо вибору професії, мають враховувати інтереси своїх дітей, їхні схильності, здібності, стан здоров'я, а також потреби економічного регіону, в якому живе родина.

По закінченню школи старшокласники обирають свій шлях до професійного самовизначення: це вступ до вищого навчального закладу та подальше навчання, або включення до трудової діяльності. Перш за все, вибір професії старшокласниками пов'язаний із уявленнями про майбутнє, тому професійне самовизначення передбачає формування життєвих планів, цінностей, орієнтирів тощо. У більшості випадків при виборі професії і відповідного місця навчання школярі керуються певними стереотипами суспільної свідомості. Ці стереотипи привабливі для молоді в силу їх позитивного суспільного забарвлення, підтримки соціальними інститутами – школами, засобами масової інформації тощо (Панок, 2006, с. 443).

Соціально-економічні можливості, умови і форми організації професійної діяльності можуть служити спонукальними мотивами вибору професії та місця роботи. Проте соціальне середовище не завжди сприяє ефективному й продуктивному процесу самовизначення. Сучасним юнакам важко орієнтуватися у величезній кількості стимулів

до самовизначення, в числі яких багато сумнівних або відверто деструктивних (наприклад, реклама та пропаганда різних типів поведінки, способу життя, ставлення до старших і однолітків, до своєї країни, до місця, в якому народився і живеш). Такі впливи можуть створювати стресові ситуації, що обтяжує процес самовизначення.

На професійне самовизначення справляють вплив не тільки об'єктивні фактори, зокрема, соціальне оточення, соціально-економічний статус батьків, домашні умови тощо, але й суб'єктивні, зокрема, здібності, професійні інтереси, рівень домагань, мотиви, ціннісні орієнтації тощо. Умовами формування готовності старшокласників до вибору професії є: позиція дорослих, родини; позиція однолітків; позиція шкільного педагогічного колективу (вчителі, класний керівник та ін.); особистісні професійні та життєві плани; здібності та їхня реалізація; рівень вимог до суспільного визнання; поінформованість про ту чи іншу професійну діяльність; нахили (Климов, 2010, с. 159).

Впродовж дорослішання в житті людини все вагомніше місце займають саморозвиток, самовиховання, і відповідно більш важлива роль належить внутрішнім умовам, через які як би переломлюються зовнішні причини впливу. Відповідальність за прийняття рішення лежить на особистості, і вона готова прийняти будь-який результат своїх дій, навіть якщо дії були помилкові, а результат небажаний. До внутрішніх факторів професійного самовизначення, детермінованих умовами середовища, перш за все відносяться потреби, інтереси, здібності, ціннісні орієнтації особистості.

До потреб, як регуляторів вибору професії, відносять потреби в соціальній позиції, певний соціальний статус, потреби в праці, потреби в освіті, потреби в самоствердженні тощо. Саме ці потреби і призводять до професійного самовизначення, зокрема, ситуація вибору на етапі формування професійних уподобань відображає ступінь задоволеності потреби в самоствердженні.

Прагнення задовольнити потреби виражається в інтересах, які є виразом спрямованості особистості та пов'язані з пізнанням світу та самопізнанням. Ситуація вибору обумовлена взаємодією всієї структури інтересів особистості: загальнокультурних, пізнавальних та отриманих на їх основі – професійних.

Серед особистісних факторів важливу роль відіграють здібності. Специфіка або обмеженість тих чи інших задатків або здібностей усвідомлюється людиною з великими труднощами. Вигаданий образ

самого себе, як правило, готує людину до прийняття рішень, хибність яких усвідомлюється пізніше.

На основі елементів внутрішньої структури особистості (потреб, інтересів, установок, переконань, ідеалів, цінностей тощо) формується система мотивів. Мотиваційні фактори при виборі професії – це стимули, заради яких людина готова докласти свої зусилля. Мотивами вибору професії можуть бути соціальна значимість професії, престиж, зарібок, життєві цілі, цінності тощо (Чистякова, 1997, с. 18). Роль мотиваційних чинників вибору професії школярів полягає в тому, що вони спонукають до активності та діяльності, пов'язаних з прагненням задовольнити певні потреби, в даному випадку, у професійному самовизначенні.

Професійне самовизначення у юнацькому віці передбачає планування професійного життя. Головними компонентами професійного плану учня є інформованість про актуальні професії та можливості професійної підготовки, постановка професійних цілей та майбутньої перспективи, усвідомлення власних можливостей для досягнення професійного успіху, наявність ціннісно-мотиваційного аспекту вибору професії (Зеер, 2005, с. 49).

Молода людина готова до свідомого вибору професії тоді, коли практичні вміння, знання, навички, способи поведінки, інформованість щодо розмаїття професій сформовані відповідно до вимог суспільної системи праці в поєднанні з можливостями навчального процесу (Фрадинська, 2010).

Готовність старшокласників до прийняття рішення щодо майбутньої професії характеризується певними критеріями та показниками:

- когнітивний критерій, який включає: професійні інтереси; уявлення про індивідуальні особливості; знання про світ професій; знання про свої вміння і схильності; інформованість про вимоги професії до людини. Дитина має розуміти власні можливості і обмеження – як фізичні, так і психологічні; має знати сильні та слабкі сторони свого темпераменту, характеру (наприклад, ступінь витривалості, координації рухів, силу, типові способи реагування в стресових ситуаціях тощо);

- емоційно-вольовий критерій – дитина при невдачах не впадає в агресію або сльозливий стан, а робить певні дії, що спрямовані на посилення своїх можливостей;

- мотиваційно-ціннісний критерій – дитина здатна усвідомити особисту й суспільну значущість майбутньої професії, передбачає

наявність мотивів вибору сфери професійної діяльності на основі співвіднесення можливостей (стану здоров'я) з бажаннями, затребуваністю цієї професії, праці в суспільстві;

– дієво-практичний критерій – дитина здатна зробити вибір, наполягати на ньому незалежно від тиску групи однолітків, проявляти самостійність, орієнтуватися на творче, креативне самовираження, співвідносити свої індивідуальні особливості і професійні вимоги конкретної професії, володіти основними прийомами роботи (Чистякова, 1997, с. 28).

Таким чином, перед старшокласниками стоїть складна проблема поєднання власних уявлень про майбутнє, психологічних особливостей і суспільного запиту на певні види діяльності. Для юнаків професійне самовизначення стає психологічним центром соціальної ситуації розвитку, який пов'язує уявлення про майбутнє, формування життєвих планів і перспектив, усвідомлення власних інтересів, схильностей, здібностей та конкретний вибір професії та профілю навчання.

Особливості професійного самовизначення вихованців соціальних закладів. Професійне самовизначення і розвиток людини є невід'ємними від процесів інтеграції в соціум, включення в різні взаємодії з навколишнім соціальним середовищем, параметри якого (склад сім'ї, освіта батьків, рівень і профіль шкільної установи, позашкільні заняття і захоплення, колектив однокласників, коло друзів тощо) утворюють фактори зовнішнього впливу на життєве і професійне самовизначення особистості (Дементьев, 2009).

Вагомим фактором професійного самовизначення є родина, яка забезпечує умови, що стимулюють зростання та розвиток дитини, внаслідок чого вона може самостійно взяти на себе відповідальність за той чи інший професійний вибір. На професійні вподобання старшокласників впливають сімейні ідеали, інтереси, поради, настанови, цінності, які втілюються у виховному процесі батьками. Якщо дитина виховується не в родині, а в умовах соціального закладу, наприклад, інтернаті, дитячому будинку, центрі соціально-психологічної реабілітації дітей, процес особистісного й професійного самовизначення істотно ускладнюється.

Особливості розвитку дитини в умовах виховання поза сім'єю, на відміну від розвитку дитини в родині, вивчаються в психолого-педагогічних дослідженнях сирітства (Л.П.Виговська, І. В. Дубровіна, М. І. Лісіна, Л. Я. Олиференко, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстих, Л. М. Шипіцина, Т. Н. Шульга та ін.). Психологічні особливості процесу професійного самовизначення підлітків, які проживають в умовах

соціальних закладів, розглядаються в працях О. Ажніної, В. М. Байбородової, О. О. Гордієвської, Л. Н. Серебреннікова, Є. М. Старобиної, А. П. Чернявської та ін.

На соціально-психологічний розвиток дітей в умовах інтернатного закладу впливають дві основні групи факторів: 1) обумовлені відсутністю материнської турботи, які можуть викликати порушення загального розвитку дитини; 2) пов'язані з організацією життєдіяльності дітей в умовах дитячих будинків та шкіл-інтернатів (Байбородова, 2010, с. 11). До особливих умов розвитку та життєдіяльності в інтернатному закладі відносяться: закритий тип установи, де перебувають діти-сироти та діти, позбавлені батьківської опіки, одноманітність та режимність життєдіяльності в школі-інтернаті, відсутність індивідуального практичного досвіду вихованців (Шипицына, 2005, с. 56) та, загалом, сенсорна, емоційна, когнітивна та соціальна депривації (Выговская, 1996, с.63). Ці умови проявляються в особливостях учбового процесу, в бідності соціальних контактів вихованців інтернатів; вони звужують світогляд, роблять соціальний заклад центром життєдіяльності та впливають на здатність до формування самовизначення старшокласників, які знаходяться у складних життєвих обставинах.

Умови розвитку, навчання та життєдіяльності дітей і підлітків, що проживають у соціальних закладах, впливають на формування у них низької самооцінки та неадекватної оцінки власних здібностей, виникнення проблем із соціальною адаптацією, зниження рівня розвитку пізнавальної потреби. В умовах зростання у соціальному закладі у вихованців можуть відзначатися емоційна нестійкість і суперечливість; підвищена збудливість афектів; сильна гострота симпатій і антипатій до людей; імпульсивність вчинків; гнів; лякливість і надмірні страхи (фобії); песимізм і безпричинна веселість; байдужість (Шипицына, 2005, с. 174). Потреби, бажання, наміри дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, орієнтовані на сьогодення та найближче майбутнє. У юнаків з інтернатних установ спостерігається спотворення структури самосвідомості, що проявляється в складнощах адекватної самооцінки – в негативному ставленні до власної особистості, співвіднесення себе справжнього з собою в минулому і майбутньому, спотворення очікувань і розмитість уявлень про майбутні рольові функції (Гордиевская, 2009, с. 11). Негативна ситуація розвитку в інтернатному закладі для старшокласників проявляється в соціальній ізоляції, відсутності досвіду у прийнятті самостійних рішень, обмеженості доступу до інформації та контактів.

Особливості соціально-психологічного розвитку юнаків з соціальних закладів впливають на процес їх професійного самовизначення, який проявляється у нечітких уявленнях про подальшу перспективу, неготовності до самостійного, свідомого та відповідального вибору майбутньої професії, орієнтації на виконавчий характер праці, переважання мотивів найближчого майбутнього, несформованості професійного плану (Пирог, Коробко, 2017). Часто у дітей відсутнє позитивне ставлення до праці, професії, у них частково або повністю несформовані уявлення про майбутнє, низький рівень мотивації до трудової діяльності, що сильно ускладнює процес самостійного вибору професії.

Психологічні проблеми професійного самовизначення старшокласників шкіл-інтернатів призводять до недостатньо усвідомленого або випадкового, інколи нав'язаного специфічними умовами виховання і розвитку, вибору майбутньої професії. Старшокласники з інтернатів не мають чітких уявлень про професійну перспективу, і обирають професії, які їм більш доступні, що в майбутньому може призвести до нереалізованості особистості.

Отже, внаслідок дії великої кількості факторів вихованці соціальних закладів відчують в життєвому і професійному самовизначенні значні труднощі. Професійне самовизначення ускладнюється відсутністю досвіду вирішення життєвих проблем, який інші діти отримують в родині, спостерігаючи за тим, як поведуться у подібних ситуаціях їх батьки або оточуючі. Для покращення рівня професійного самовизначення старшокласників, які виховуються у соціальних закладах, потрібна психологічна, педагогічна та соціальна підтримка. При умовах системної психолого-педагогічної підтримки професійне самовизначення підлітків та юнаків, що опинилися без батьківської опіки, має можливість стати менш конфліктним та більш сприятливим щодо адаптації до майбутньої професії, побудови успішного самостійного життя.

Професійні плани старшокласників, які виховуються в родині і в соціальних закладах. З метою вивчення та порівняння психологічних особливостей професійного самовизначення сучасних юнаків, які виховуються в родині і в соціальних закладах, було проведено емпіричне дослідження (Пирог, Коробко, 2018). Вибірку дослідження склали старшокласники школи-інтернату і старшокласники загальноосвітньої школи Житомирської області, віком від 15 до 17 років. Для дослідження психологічних особливостей професійного самовизначення використовувався комплекс методик:

анкета «Мої життєві та професійні плани», методика «Орієнтація» (І. Л. Соломін), опитувальник «Професійна готовність» (А. П. Чернявська), опитувальник виявлення мотивів професійного вибору (Діагностика ..., 2011).

Результати вивчення професійних планів старшокласників загальноосвітньої школи та вихованців інтернату за анкетною «Мої життєві та професійні плани» та порівняння їх за допомогою t-критерія Стюдента показали:

- остаточно зробили свій професійний вибір – 68% учнів школи і тільки 16% учнів інтернату ($p=0,0001<0,05$);

- мають сумніви щодо свого професійного вибору – 25% старшокласників школи та 53% учнів інтернатної установи ($p=0,036<0,05$);

- не визначились із своїм професійним майбутнім – 7% учнів старших класів і 31% учнів інтернату ($p=0,02<0,05$).

Тобто юнаки, які виховуються у родинах, краще та певніше визначились з професійним вибором, ніж юнаки з інтернатної установи, і ці відмінності є статистично значимими.

Більшість старшокласників загальноосвітньої школи (79%) вказали, що планують продовжувати навчання в університеті, 13% – в коледжі / технікумі, 8% – не визначились, що конкретно будуть робити після закінчення навчання в школі. Жоден учень з даної вибірки не вказав на конкретне місце роботи.

32% досліджуваних старшокласників, які виховуються в соціальних закладах, вказали на конкретне місце роботи, решта учнів планують продовжувати навчання в коледжі / технікумі (21%) та університеті (10%), 37% ще не визначились, що конкретно будуть робити після закінчення 11 класу.

При цьому бачать конкретні шляхи досягнення поставлених цілей щодо їх професійного майбутнього 64% старшокласників школи та тільки 5% юнаків зі школи-інтернату.

Більшість юнаків загальноосвітньої школи (84%) та з інтернатної установи (53%) бачать себе успішними та перспективними працівниками в обраній трудовій діяльності через певний час. Проте, переважна частина учнів школи (58%) та юнаків, які виховуються в соціальних закладах (74%) зазначили, що не мають особистого професійного плану. Відмінності у показниках наявності професійних планів між юнаками з інтернатної установи та старшокласниками школи за t-критерієм Стюдента ні є статистично значущими ($p=0,3>0,05$).

Результати анкетування показали, що найбільший вплив на процес професійного самовизначення досліджуваних старшокласників загальноосвітньої школи мають поради батьків або родичів (67%) та поради друзів (21%), найменший вплив здійснюють рекомендації шкільного психолога, соціального педагога, вчителів (5%), інформація, отримана з книг, інтернет джерел (5%).

Юнаки, які виховуються в соціальних закладах, зазначили, що найбільший вплив на процес професійного самовизначення мають рекомендації психолога, соціального педагога, вчителів навчального закладу (47%) та поради друзів (37%), найменший вплив здійснюють батьки або родичі (10%).

На думку юнаків з інтернатної установи та учнів загальноосвітньої школи, найкраще допоможуть зробити професійний вибір знання про зміст різних професій та видів трудової діяльності.

Отже, юнаки, які виховуються у родині, краще та певніше визначились з професійним вибором, ніж юнаки з інтернатної установи, і ці відмінності є статистично значимими. Старшокласники, які живуть у сім'ях, планують навчатися у закладах вищої освіти, орієнтуються на поради батьків щодо свого професійного майбутнього й бачать конкретні шляхи його досягнення. Більшість учнів школи-інтернату не визначились з професійними цілями і не бачать шляхів їх досягнення, планують працювати після закінчення школи й орієнтуються на рекомендації педагогічних працівників.

Професійна спрямованість юнаків, які виховуються в родині і в соціальних закладах. За результатами дослідження професійних схильностей та здібностей за методикою І. Л. Соломіна «Орієнтація», учні загальноосвітньої школи надають перевагу професіям типу «людина-людина», які пов'язані із взаємодією з дорослими й дітьми, – 50%. Менш схильні вони до професій типу «людина-мистецтво» – 27% і «людина-природа» – 13%. Найменш привабливими для них є професії типу «людина-інформація» (7%) і «людина-техніка» (3%).

Більшість досліджуваних з інтернатної установи схильні до професій типу «людина-техніка», пов'язаних із взаємодією із технічними об'єктами (32%). Менш схильні вони до професій «людина-природа» – 26%, «людина-людина» – 21% та «людина-мистецтво» – 16%. Найменш привабливими для них є професії «людина-інформація» (5%).

Результати самооцінювання професійних здібностей свідчать, що більшість учнів школи найвище оцінюють свої здібності до професій типу «людина-людина» (53%), а досліджувані зі школи-інтернату – до

3.1. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників, які виховуються у родині та соціальних закладах

сфери «людина-техніка» (26%). Найнижче оцінили свої професійні здібності старшокласники школи в професіях «людина-природа» (0%), учні з інтернатної установи – «людина-інформація» та «людина-мистецтво» (по 16%). Слід зазначити, що тільки у 50% старшокласників загальноосвітньої школи й 42% старшокласників інтернату співпадають професійні схильності та самооцінка професійних здібностей.

Результати дослідження також показали, що у старшокласників загальноосвітньої школи переважають схильності та здібності до творчих видів праці, а для юнаків з інтернатної установи, навпаки, характерне переважання професійних схильностей і професійних здібностей до праці виконавчого характеру (рис. 1). Відмінності у показниках професійних схильностей та здібностей до праці творчого характеру між учнями інтернату та старшокласниками школи за t-критерієм Стюдента є статистично значущими ($p=0,01<0,05$ і $p=0,00<0,05$ відповідно). Відмінності у показниках професійних схильностей та здібностей до праці виконавчого характеру – статистично незначущими ($p=0,34>0,05$ і $p=0,26>0,05$).

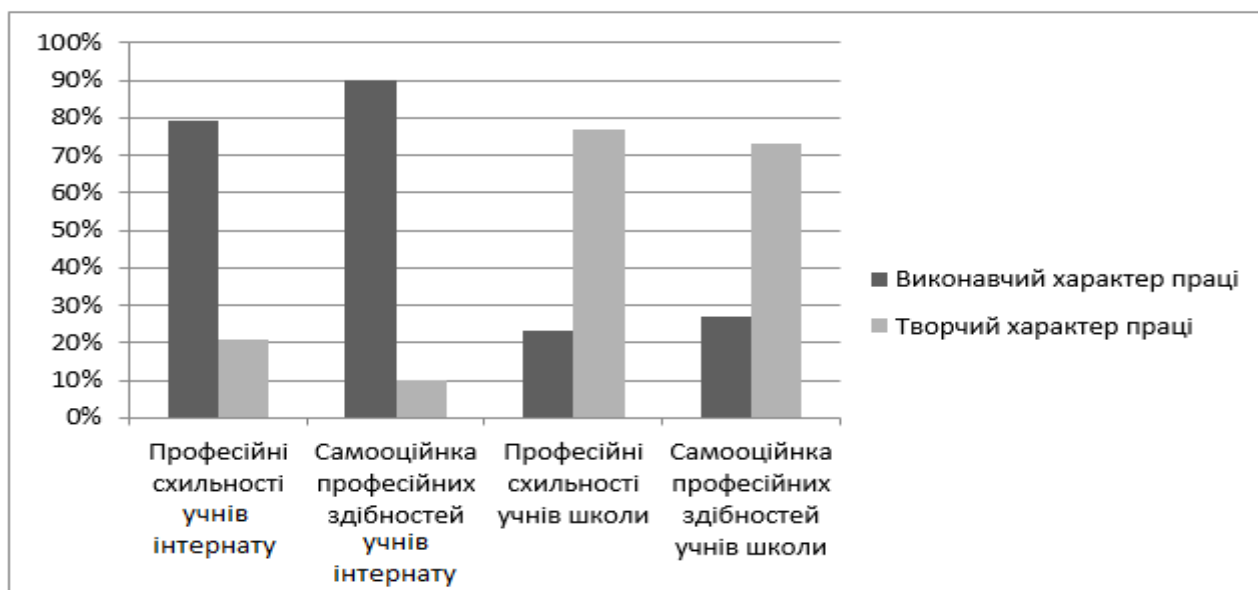


Рис. 1. Бажаний характер праці старшокласників загальноосвітньої школи та школи-інтернату

Результати дослідження показали, що 33% учнів загальноосвітньої школи мають низький рівень вираженості професійних схильностей, по 30% – занижений й середній, і лише 7% – високий. 47% опитуваних старшокласників з інтернатної установи мають низький рівень вираженості професійних схильностей, по 21% – занижений й середній,

18% – високий. Тобто для всіх досліджуваних юнаків характерне переважання низького та заниженого рівня сформованості професійних схильностей.

Більша частина старшокласників загальноосвітньої школи (40%) мають середній рівень самооцінки професійних здібностей, 30% – низький, 20% – високий та занижений – 10%. Більшість з опитуваних учнів інтернатного закладу мають низьку самооцінку професійних здібностей (47%), занижену – 26%, високу – 16%, середню – 11%. Тобто більшість старшокласників школи мають середню та високу самооцінку своїх здібностей, а вихованці інтернату – низьку та занижену.

Отже, юнаки, які виховуються у родині, надають перевагу професіям, пов'язаним із взаємодією з людьми, а юнаки з соціальних закладів – професіям, пов'язаним із взаємодією із технічними об'єктами та об'єктами природи. Для старшокласників загальноосвітньої школи характерне переважання професійних схильностей і професійних здібностей до праці творчого характеру, а для юнаків з інтернатної установи, навпаки, – виконавчого. Для більшості старшокласників школи характерні середня та висока самооцінка професійних здібностей, а вихованців інтернату – низька та занижена.

Психологічна готовність до професійного вибору старшокласників, які виховуються в родині і в соціальних закладах. Результати діагностики за методикою А. П. Чернявської «Професійна готовність» показали, що досліджувані старшокласники загальноосвітньої школи мають досить високі показники психологічної готовності до вибору майбутньої професії (рис. 2).

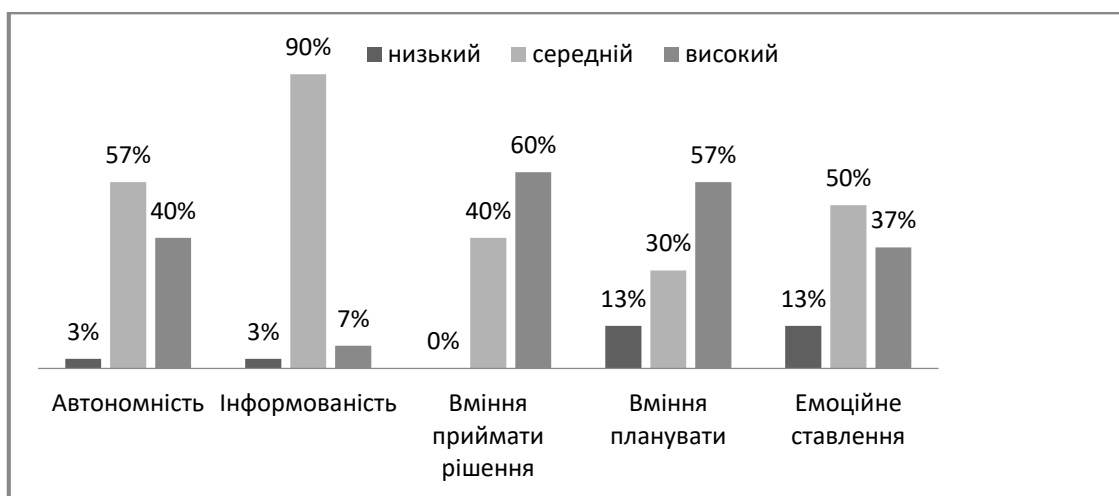


Рис. 2. Показники професійної готовності старшокласників, які виховуються у родині

3.1. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників, які виховуються у родинах та соціальних закладах

Найвищі з них – «вміння приймати рішення» та «вміння планувати», – 60% і 57% опитуваних за ними мають високий рівень сформованості. Середній рівень сформованості переважає у критеріях «інформованість» (у 90%), «автономність» (57%), «емоційне ставлення» (50%).

У 95% опитуваних учнів школи-інтернату показники «автономність», «вміння приймати рішення», «вміння планувати», «інформованість» мають низький рівень. Найбільше опитуваних мають середній рівень за показником «емоційне ставлення» – 15% (рис. 3). Тільки один старшокласник з досліджуваних має середні показники психологічної готовності до вибору професії за всіма критеріями.

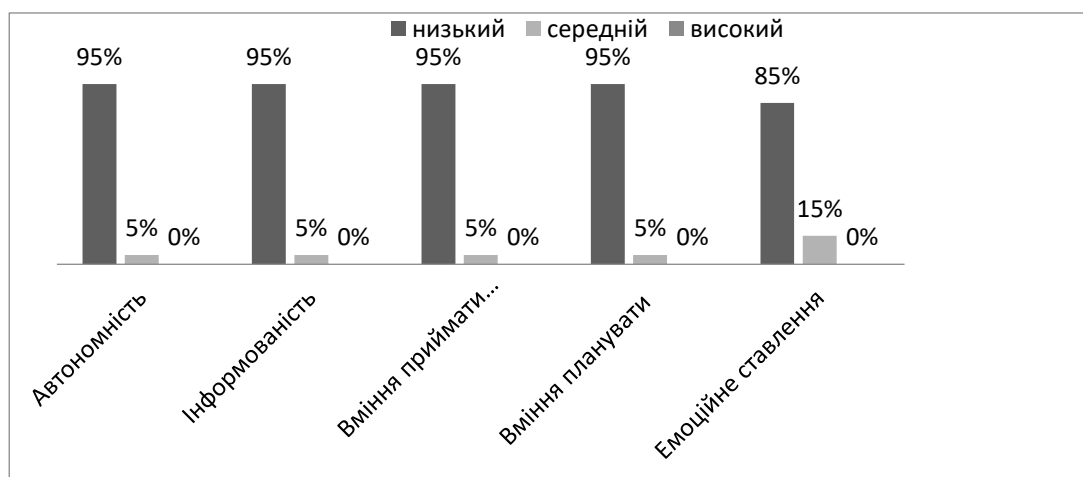


Рис. 3. Показники професійної готовності старшокласників, які виховуються в інтернаті

У старшокласників загальноосвітньої школи найвищі середні значення мають показники «вміння приймати рішення» (13,9), «автономність» (13), «вміння планувати» (13), а найнижче значення отримав критерій «інформованість» (9,4) (рис. 4). Тобто рівень готовності до професійного вибору учнів, які виховуються у родинах, досить високий і він ґрунтується на самостійності у прийнятті рішень та плануванні свого майбутнього.

У старшокласників, які виховуються в інтернатному закладі, всі показники професійної готовності мають низькі значення, найнижчі з них – «вміння планувати» (2,05), «інформованість» (2,6) (див. рис. 4). Найвище середнє значення має показник «емоційне ставлення» (3,7), проте, він відповідає досить низькому рівню. Тобто рівень готовності до професійного вибору юнаків, які виховуються в інтернаті, низький і у ньому переважає емоційне переживання ситуації вибору професії.

Відмінності у всіх показниках психологічної готовності до вибору професії між досліджуваними старшокласниками зі школи та з інтернатної установи за t-критерієм Стюдента є статистично значущими ($p=0,0001<0,05$).

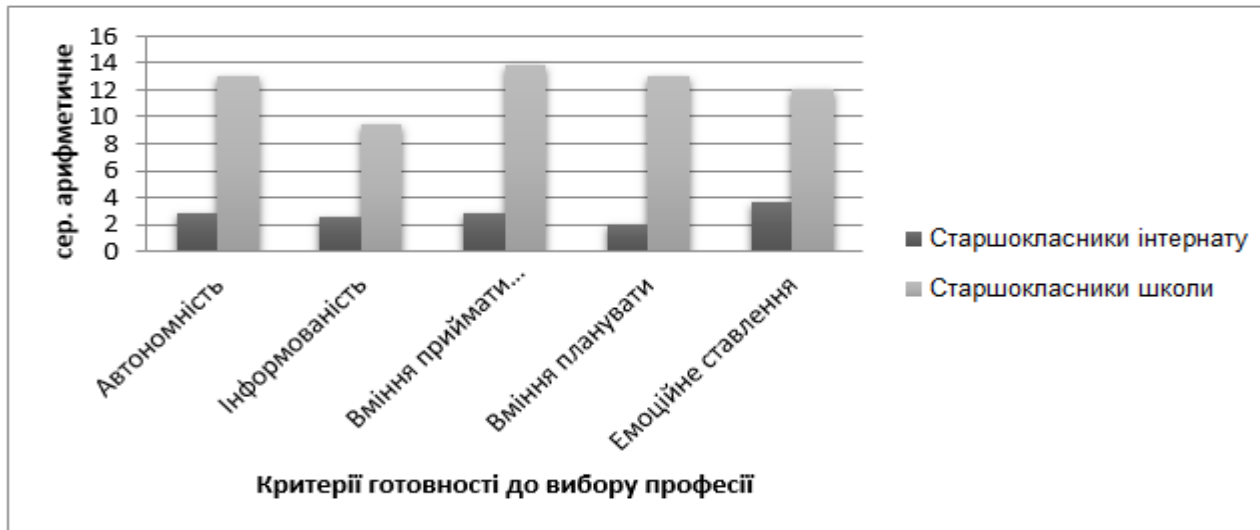


Рис. 4. Структура професійної готовності старшокласників, які виховуються у родинах та в інтернаті

Отже, юнаки, які виховуються у родинах, мають високий і середній рівень психологічної готовності до професійного вибору, вони самостійні у прийнятті рішень та плануванні свого майбутнього, враховують необхідну для цього інформацію й емоційно переживають ситуацію вибору. У вихованців інтернату психологічна готовність до професійного вибору низька з переважанням емоційного ставлення.

Мотивація та сценарії вибору професії юнаків, які виховуються в родинах і в соціальних закладах. Вивчення сценаріїв професійного вибору показало, що домінуючими сценаріями вибору професії старшокласниками загальноосвітньої школи є:

- «вільний вибір» (2,5) – самостійне рішення з урахуванням негативних і позитивних факторів професійного вибору;
- «предметний вибір» (2,4) – під впливом підвищеного особистісного інтересу до конкретного навчального предмета;
- «ситуаційно-прагматичний вибір» (2,0) – обумовлений рейтингом професії на ринку праці;
- «компенсаторний вибір» (1,8) – пов'язаний з прагненням до змін в характері, поведінці, особистості завдяки конкретній професійній діяльності;

3.1. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників, які виховуються у родині та соціальних закладах

- «соціально-інфраструктурний вибір» (1,6) – під впливом специфіки соціально-економічного розвитку регіону та наявності доступних навчальних закладів, вільних місць на підприємствах;
- «батьківський сценарій» (1,4) – під впливом батьків (рис. 5).

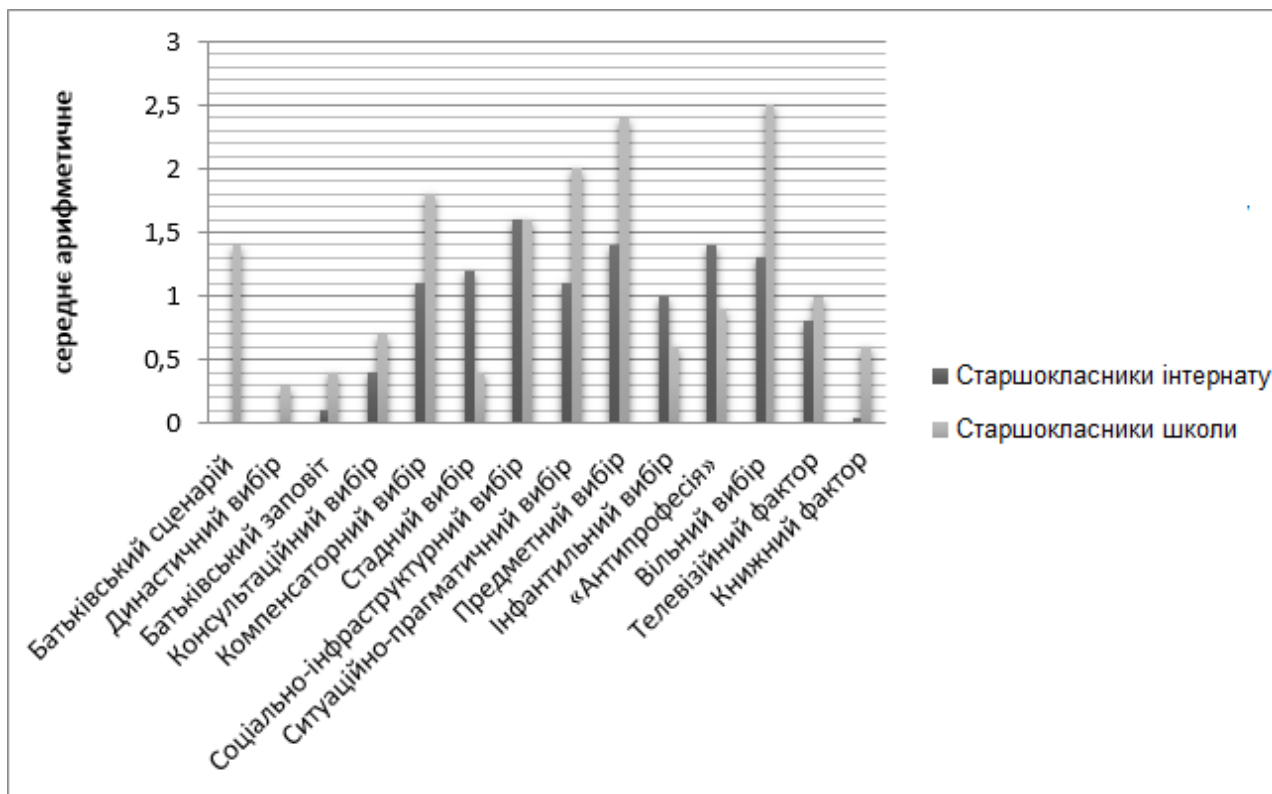


Рис. 5. Сценарії вибору професії старшокласників, які виховуються у родині та в інтернаті

Найменш характерними для учнів загальноосвітньої школи є сценарії: «династичний вибір» (0,3), «стадний мотив» (0,4), «батьківський заповіт» (0,4), «інфантильний вибір» (0,6), мало виражений книжковий фактор (0,6).

Для старшокласників, які виховуються в інтернаті, найбільш характерними є наступні сценарії вибору професії:

- «соціально-інфраструктурний вибір» (1,6), що залежить від доступних навчальних закладів, вільних місць на підприємствах;
- «предметний вибір» (1,4) – на основі інтересу до навчального предмета;
- «антипрофесія» (1,4) – антисоціальний вибір професії, нездатність особистості побачити можливості самореалізації в соціально корисній діяльності;

- «вільний вибір» (1,3) – самостійне рішення щодо професійного самовизначення;
- «стадний мотив» (1,2) – під впливом референтної особи або групи, відповідність вибору бажанням або вимогам оточуючих (див. рис. 5).

Низькі значення у досліджуваних старшокласників з школи-інтернату мають показники впливу на професійне самовизначення книг (0,05), педагогічних працівників (0,4) та телебачення (0,8). У двох досліджуваних юнаків з інтернатної установи було виявлено сценарії «батьківського заповіту», що означає – вибір майбутньої професії відбувається під впливом психологічної травми, викликаного втратою близьких, і наявним почуттям боргу перед ними.

Такі мотиви, як «династичний вибір» та «батьківський сценарій», не отримали жодного вибору юнаками з інтернатної установи, тобто вибір майбутньої професійної діяльності не пов'язаний з продовженням професійних сімейних традицій.

Відмінності у мотивації вибору майбутньої професії між старшокласниками інтернатної установи та досліджуваними школи за t-критерієм Стюдента є статистично значущими ($p < 0,05$) за показниками: «батьківський сценарій», «компенсаторний вибір», «стадний вибір», «ситуаційно-прагматичний вибір», «предметний вибір», «вільний вибір», «династичний вибір», «інфантильний» ($p < 0,05$). За іншими показниками («батьківський заповіт», «консультаційний вибір», «соціально-інфраструктурний вибір», «антипрофесія») відмінності між старшокласниками школи та інтернату за t-критерієм Стюдента не є статистично значущими.

Отже, юнаки, які виховуються у родинах, обирають стратегії, пов'язані із самостійним і раціональним рішенням щодо обрання майбутньої професії та під впливом особистісного інтересу до конкретного навчального предмета. Вибір професії юнаками, які виховуються у соціальних закладах, спирається на доступність навчальних закладів і вільні місця на підприємствах, рейтинг професій, схильність до навчального предмету, також у них спостерігаються тенденції обирати антисоціальні види діяльності та піддаватися впливу групи.

Корекційно-розвивальна робота щодо оптимізації професійного самовизначення юнаків, які виховуються в соціальних закладах. Для старшокласників, які виховуються у соціальних закладах, з урахуванням психологічних особливостей їх професійного самовизначення (за результатами діагностики), була

розроблена та проведена корекційно-розвивальна програма «Обери своє майбутнє» (Пирог, Коробко, 2018). За мету даної програми було поставлено допомогти вихованцям інтернату зробити усвідомлений вибір професії, спираючись на власні здібності, інтереси та можливості, та розробити професійний план на майбутнє. Завдання програми:

- активізація інтересу до самостійного вибору майбутньої професії, мотивації професійного вибору;
- підвищення рівня знань про світ професій, ознайомлення з основними вимогами до особистості професіонала;
- виявлення та розвиток професійних інтересів, схильностей та професійних здібностей;
- оволодіння інструментами для свідомого і відповідального вибору професійної діяльності у житті;
- розвиток рівнів усвідомлення «Я-образу» і «Я-образу майбутньої професії»;
- розвиток навичок культури спілкування;
- формування усвідомленого ставлення до вирішення проблеми самостійного вибору майбутньої професії через самооцінку індивідуальних можливостей та їх співвідношення з вимогами різного типу професій на ринку праці.

Програма включала 10 занять по 60 хвилин кожне, заняття проводились два рази на тиждень в аудиторії школи-інтернату. В якості методів і форм роботи використовувались психологічні вправи, інформаційні повідомлення, мозковий штурм, профорієнтаційні ігри, проєктивні техніки, опитування тощо.

Після проведення корекційно-розвивальної програми з вихованцями соціального закладу була проведена повторна діагностика психологічних особливостей професійного самовизначення у її учасників.

Результати первинного вивчення професійних перспектив учасників групи показали, що тільки 16% з них остаточно зробили свій професійний вибір, 53% мають сумніви щодо свого професійного вибору, 31% ще не здійснили або не визначились із своїм професійним майбутнім. Після участі в корекційно-розвивальній програмі впевнено обрали професію або вид діяльності вже 64% учасників, при цьому жоден з юнаків не зазначив, що не зробив професійний вибір. Якщо до проведення програми юнаків, які вже окреслили конкретні шляхи досягнення професійних цілей на майбутнє, було лише 5%, то після програми – вже 36%.

При первинному опитуванні 32% досліджуваних старшокласників вказали на робочі місця, де хотіли би працювати, частина учнів планувала продовжувати навчання в коледжі / технікумі (21%), або університеті (10%), 37% ще не визначились, що конкретно будуть робити після закінчення 11 класу.

Після проведення корекційно-розвивальної програми збільшилась кількість опитуваних, що збираються продовжити навчання у коледжі або технікумі – 73%; навчатися в університеті планують ті ж учні – 10%. Зменшилась кількість опитуваних, що хочуть відразу працювати на робочих місцях (17%).

Предметна спрямованість професійних виборів юнаків до і після проведення програми залишилась незмінною – досліджувані найчастіше обирають технологічний та спортивний напрямки, найрідше – філологічний і суспільно-гуманітарний.

При первинному опитуванні переважна частина опитуваних старшокласників школи-інтернату (74%) зазначали, що не мають особистого професійного плану.

Після проведення програми збільшилась кількість юнаків, які мають особистий професійний план (з 26% до 64%), та впевнених у власній професійній успішності (з 53% до 100%), які бачать себе перспективними працівниками в майбутньому.

Результати анкетування до та після проведення корекційно-розвивальної програми показали, що найбільший вплив на процес професійного самовизначення досліджуваних старшокласників мають рекомендації психолога, соціального педагога, вчителів навчального закладу (47% і 55%) та поради друзів (37% і 45%), найменший вплив здійснюють батьки або родичі (10% і 0%).

Змінились уявлення вихованців інтернату про те, що краще може допомогти зробити професійний вибір. Якщо раніше перевага надавалась тільки знанням про зміст різних професій та видів трудової діяльності, то після участі в корекційно-розвивальній програмі однакова значимість надається усвідомленню своїх професійних нахилів, особистісних якостей, знанням про зміст різних професій та видів трудової діяльності і особистому спілкуванню з представниками різних професій.

Результати дослідження за методикою «Орієнтація» показали, що проведення корекційно-розвивальної програми вплинуло на професійні схильності та самооцінку професійних здібностей старшокласників, які виховуються у соціальних закладах (рис. 6).

3.1. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників, які виховуються у родинах та соціальних закладах

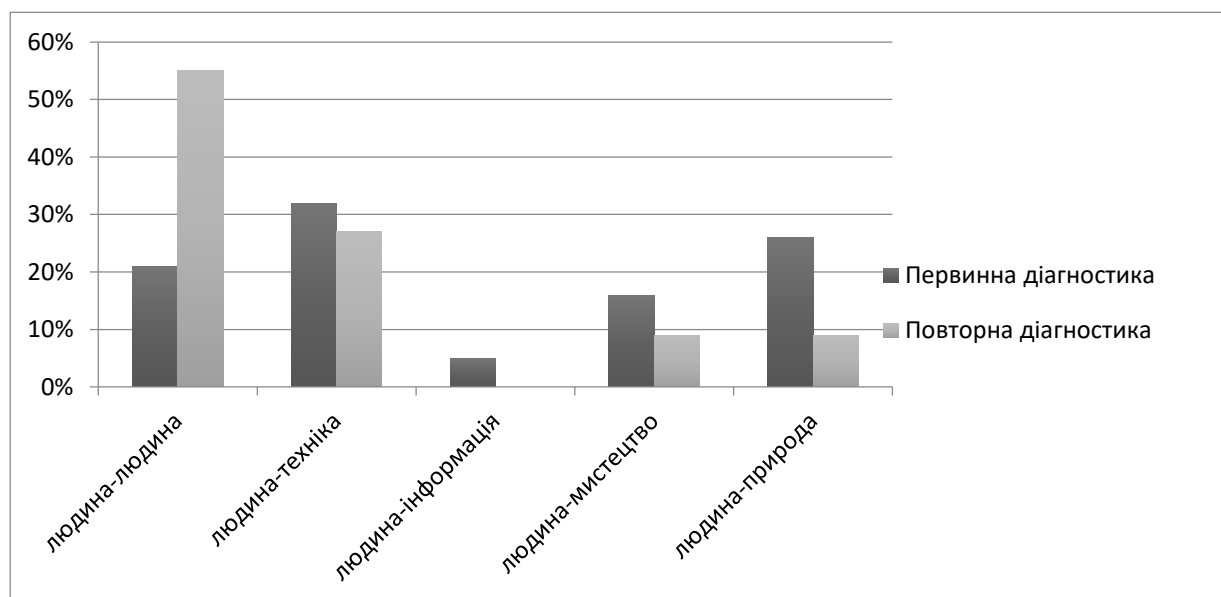


Рис. 6. Професійні схильності старшокласників, які виховуються в інтернаті

При первинному опитуванні більшість досліджуваних продемонстрували схильність до професій типу «людина-техніка» (32%) і «людина-природа» (26%), типам професій «людина-людина» (21%) та «людина-мистецтво» (16%) віддавали перевагу менше юнаків, найменш привабливими були професії типу «людина-інформація» (5%).

Результати повторної діагностики показали, що старшокласники школи-інтернату почали обирати професії типу «людина-людина» (55%), популярними залишились і професії «людина-техніка» (27%).

Результати самооцінювання професійних здібностей (рис. 7) до участі в корекційно-розвивальній програмі свідчать, що старшокласники школи-інтернату найвище оцінювали свої здібності до професій типу «людина-техніка» (26%), «людина-людина» (21%) і «людина-природа» (21%); трохи нижче – в професіях «людина-інформація» (16%) та «людина-мистецтво» (16%).

Повторна діагностика самооцінки професійних здібностей юнаків показала збільшення кількості учнів, що високо оцінюють свої здібності до «людина-людина» (46%) і «людина-техніка» (36%), та зменшення кількості учнів, що високо оцінюють свої здібності до «людина-інформація» (16%) та «людина-мистецтво» (по 0%).

Результати первинної діагностики (рис. 8) показали, що для досліджуваних характерне переважання професійних схильностей і професійних здібностей до праці виконавчого характеру над творчим.

Результати повторної діагностики показали, що після проведення корекційно-розвивальної програми збільшилась кількість учнів, які

віддають перевагу творчому характеру праці (з 21% до 46%) і високо оцінюють свої здібності у професійній діяльності творчого характеру (з 10% до 64%).

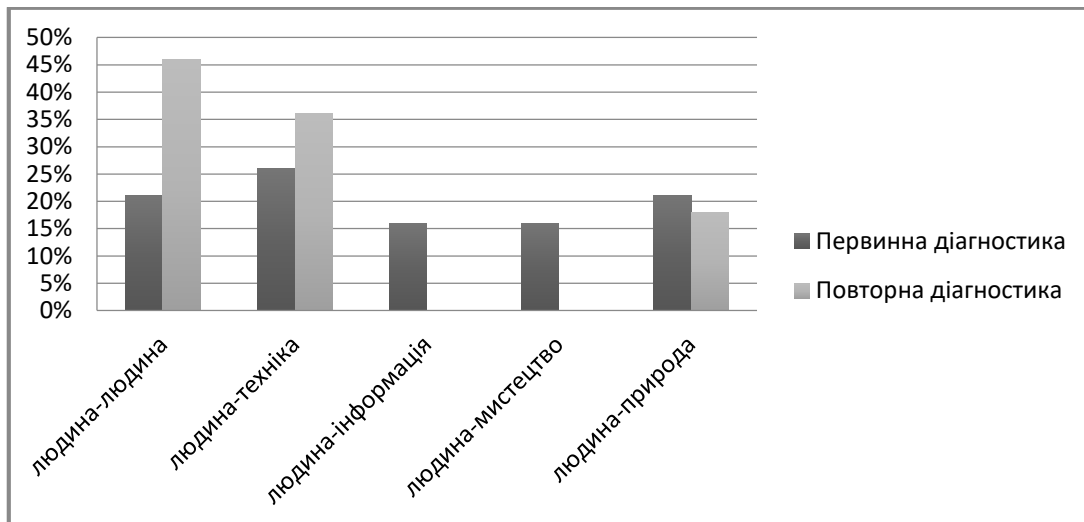


Рис. 7. Самооцінювання професійних здібностей старшокласників, які виховуються в інтернаті

Результати первинної діагностики за методикою «Професійна готовність» (А.П. Чернявська) показали, що всі показники професійної готовності у досліджуваних старшокласників мали низькі значення. Найнижче середнє значення у вибірці мав критерій професійної готовності «вміння планувати» (2,05), найвище – «емоційне ставлення» (3,7). У 95% опитуваних показники «автономність», «вміння приймати рішення», «вміння планувати» мали низький рівень.

Після проведення корекційно-розвивальної програми показники готовності до професійного вибору юнаками з інтернату істотно збільшились: «інформованість про світ професій» – з 2,6 до 7,1; «автономність» – з 2,8 до 6,1; «вміння планувати» – з 2,05 до 5,6; «емоційне ставлення» – з 3,7 до 5,4; «вміння приймати рішення» – з 2,9 до 5,3.

Результати первинної діагностики за опитувальником виявлення мотивів професійного вибору показали, що основною стратегією професійного вибору старшокласників школи-інтернату був «соціально-інфраструктурний вибір» (1,6), тобто вибір професії відбувався під впливом специфіки соціально-економічного розвитку регіону, в залежності від наявності доступних навчальних закладів, вільних місць на підприємствах. Домінуючими також були стратегії «предметного вибору» (1,4), оснований на інтересі до конкретних

3.1. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників, які виховуються у родинах та соціальних закладах

навчальних предметів, і антисоціального вибору (1,4), орієнтованому не на соціально корисні професії, а на кримінальні види діяльності.

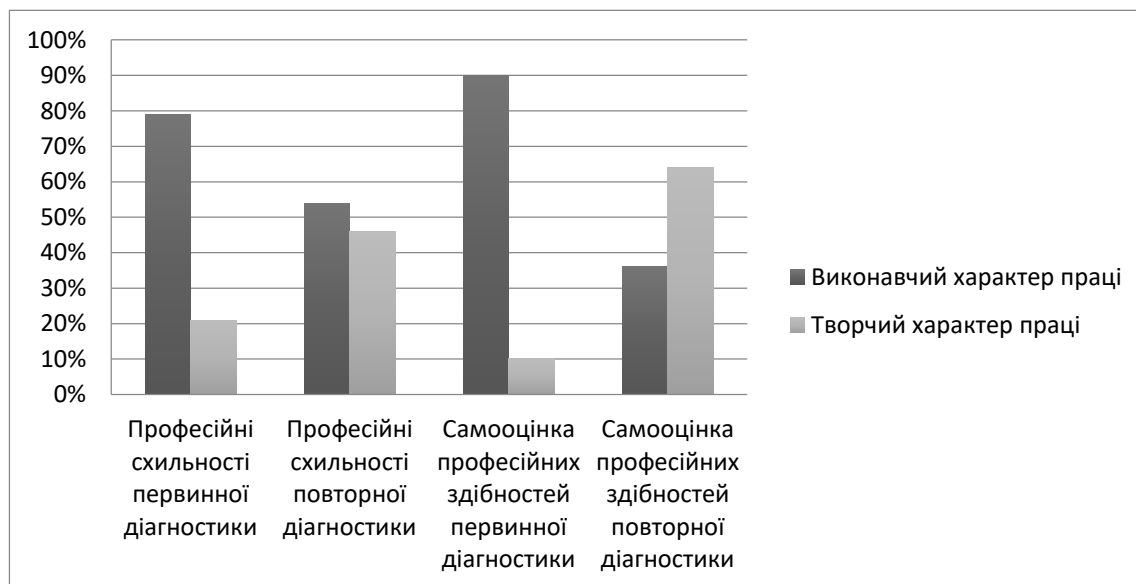


Рис. 8. Бажаний характер праці у старшокласників, які виховуються в інтернаті

Після проведення корекційно-розвивальної програми найбільш вираженою стратегією став «вільний вибір» (з 1,3 до 2,2), тобто прийняття самостійного рішення щодо обрання майбутньої професії. Мотив «предметного вибору» професії залишив за собою одну з домінуючих позицій (з 1,4 до 1,7); «ситуаційно-прагматичний вибір» зберіг свої позиції (1,1). Значно зменшились показники «стадного» (з 1,2 до 0,3), «соціально-інфраструктурного» (з 1,6 до 0,7), «інфантильного» (з 1,0 до 0,4) та «антисоціального» (з 1,4 до 0,8) виборів майбутньої професії. Династичний вибір та батьківський сценарій, а також додаткові фактори (книжковий та телевізійний) не отримали жодного вибору як до, так і після програми. Отримані результати свідчать про зміну основних стратегій вибору майбутньої професії вихованцями інтернату після проведення корекційно-розвивальної програми у бік більш оптимальних.

Отже, результати дослідження особливостей професійного самовизначення юнаків, які виховуються в інтернаті, до і після корекційно-розвивальної програми показали, що проведена психологічна робота допомогла їм краще усвідомити професійні схильності та здібності, визначитися з професійними планами на майбутнє. Збільшилась кількість учнів, що високо оцінюють свої здібності і віддають перевагу трудовій діяльності творчого характеру.

Показники професійної готовності юнаків СЖО істотно збільшилися і змінився їх розподіл – найбільш вираженими стали раціональні складові. Змінилися основні стратегії вибору професії у бік домінування більш оптимальних, пов'язаних із самостійним і раціональним рішенням щодо обрання майбутньої професії; стадний, соціально-інфраструктурний, інфантильний та антисоціальний вибори втратили значення. Системна психолого-педагогічна підтримка дітей, які не проживають у родинах, має проваджуватися на всіх етапах їх дорослішання.

Таким чином, складна проблема професійного самовизначення, яка стоїть перед старшокласниками, передбачає поєднання уявлень про майбутнє, життєвих планів і перспектив, власних інтересів, схильностей, здібностей та суспільних вимог у рішенні щодо конкретного професійного вибору. Внаслідок відмінностей у соціальній ситуації розвитку юнаків, які живуть у родинах, та юнаків, які виховуються у соціальних закладах, їх життєве й професійне самовизначення значно відрізняється.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей професійного самовизначення показало, що юнаки, які виховуються у родинах, краще та певніше визначилися з професійним вибором, у них переважають професійні схильності й здібності до праці творчого характеру, середня та висока самооцінка професійних здібностей. Вони мають досить високий рівень психологічної готовності до професійного вибору й обирають стратегії, пов'язані із самостійним і раціональним рішенням щодо обрання майбутньої професії та під впливом особистісного інтересу до конкретного навчального предмета.

Більшість юнаків, які виховуються в інтернаті, мають сумніви щодо свого професійного вибору та не знають конкретних шляхів досягнення професійних цілей, побоюються продовжувати навчання, орієнтовані на доступні професії та виконавчий характер праці. У них переважає низька самооцінка професійних здібностей та низький рівень психологічної готовності до професійного вибору. Їх стратегії вибору професії залежать, переважно, від зовнішніх факторів і часто орієнтовані на кримінальні види діяльності.

Корекційно-розвивальна програма, розроблена з врахуванням особливостей професійного самовизначення досліджуваних старшокласників школи-інтернату призвела до позитивних змін показників професійного самовизначення, зокрема, допомогла їм краще усвідомити свої професійні схильності та здібності, визначитися

з професійними планами на майбутнє, повірити у свої сили та можливості.

При умовах системної психолого-педагогічної підтримки професійне самовизначення підлітків та юнаків, що опинилися без батьківської опіки, має можливість стати менш конфліктним та більш сприятливим щодо адаптації до майбутньої професії, побудови успішного самостійного життя.

3.2. Сучасний стан та напрями вдосконалення профорієнтаційної роботи практичних психологів закладів освіти

Сучасна освіта змінюється під впливами суспільних вимог до характеристик «ефективної» людини, яка може швидко та легко адаптуватися до будь-яких змін. У цьому контексті орієнтація на формування самостійності, відповідальності та творчого потенціалу школяра відповідає вимогам сучасного ринку праці до фахівців – професіонали мають бути конкурентноздатними, тобто ефективними, мобільними, швидко навчатися і перенавчатися.

Реалізація сучасних вимог, що пред'являються до майбутніх спеціалістів, вимагає осмислення наукових і практичних проблем профорієнтації. Як науково-методологічну основу сучасної профорієнтації можна розглядати теорії професійного самовизначення, розроблені Є. Клімовим, М. Пряжніковим, Е. Зеєром. До підходів, що сприяють вирішенню практичних проблем професійного самовизначення підростаючого покоління, відносять системний підхід до профорієнтації школярів (Б. Федоришин, М. Янцур); розгляд професійного самовизначення в контексті життєвої перспективи (Є. Головаха); розробку діагностичних методик вивчення особистості та професійного консультування молоді (М. Пряжніков, І. Соломін); створення банку цікавих і доступних для учнів професіограм (Є. Романова, В. Синявський), тощо.

Аналіз накопиченого досвіду в області теорії і практики профорієнтації дозволяє визначити профорієнтацію як багатоаспектну, цілісну систему науково-практичної діяльності з формування у людини готовності до вільного і самостійного вибору професії. Цей напрям роботи має бути науково обґрунтованим, системним і враховувати як індивідуальні особливості кожної особистості, так і вимоги сучасного ринку праці. Практичні психологи у цій системі працюють з

проблемами професійного самовизначення особистості та вирішують задачі надання допомоги у професійному самовизначенні.

В сучасному українському суспільстві функції надання допомоги підліткам та юнакам з первинних проблем професійного самовизначення виконують, переважно, шкільні психологічні служби. Саме практичні психологи закладів загальної середньої освіти, які знаходяться поруч зі школярами та є найбільш доступними для учнів, батьків і вчителів, можуть і повинні надавати ефективну допомогу у виборі професії, підготовці до майбутньої професійної освіти й подальшої трудової діяльності (Пирог, 2008б). У профорієнтаційній роботі зі школярами практичний психолог допомагає сформувати готовність до вибору та певного ризику в умовах конкуренції, навички самостійного прийняття складних і відповідальних життєвих рішень.

Аналіз профорієнтаційної роботи шкільних психологів показав, що вона має виражений проблемний характер, обумовлений як об'єктивними соціально-економічними умовами, так і етичними, психолого-педагогічними протиріччями (Пирог, 2008а). У профорієнтаційній роботі практичні психологи працюють з багатьма суперечностями, враховуючи безліч факторів. Вони надають допомогу учням у професійному самовизначенні, розуміючи протиріччя між схильностями, здібностями школярів і вимогами професійної діяльності; домаганнями й реальними можливостями заповнення вакантних місць; нахилами й уявленнями про престижність професій; бажаннями заздальгідь спробувати себе у бажаній професійної діяльності та відсутністю такої можливості; невідповідністю здоров'я, характеру, звичок вимогам, що пред'являються професією тощо (Климов, 2010).

Не менш значущими є суперечності соціально-економічні: між зростанням вимог до сучасного фахівця та діючими формами та методами кадрового забезпечення підприємств і організацій; професійними планами молоді з високим рівнем освіти й економічною необхідністю заповнення вакантних робочих місць, які характеризуються важкою фізичною працею; потребою загальноосвітньої школи та інших соціальних інститутів у фахівцях з профорієнтації і відсутністю їх підготовки у вишах країни тощо (Соломин, 2006). Сучасні старшокласники стикаються з необхідністю вибору професії і способу оволодіння професією в ускладнених умовах, обумовлених переважанням платної вищої освіти, перенасиченням ринку праці одними фахівцями та гострою нестачею інших, конкуренцією.

Потрібно також враховувати етичні проблеми, які виникають перед психологом при професійному консультуванні у зв'язку зі свободою вибору: між правом людини на самовизначення і, як правило, не готовністю до цього, що створює основу для прийняття консультантом рішення за клієнта або маніпулювання клієнтом; між інтересами особи та інтересами суспільства, які можуть не збігатися; між світоглядом психолога і клієнта; між різними етичними системами і рівнями оволодіння ними різними людьми (Климов, 2010).

Практичні психологи закладів освіти, працюючи у напрямку професійної орієнтації учнів, виконують різні види діяльності. По-перше, це класична діагностична робота з учасниками освітнього процесу: учнями, батьками, педагогами. Варто визнати, що дуже важливо вивчити особливості професійної спрямованості не тільки школярів, а й батьків щодо майбутньої професії дітей, бо дуже часто саме тут зустрічається багато суперечностей. Окрім того, багато практичних психологів вивчають уявлення педагогічних працівників про можливі професійні вибори учнів, щоб у подальшій роботі з батьками мати переконливі аргументи для захисту вибору дітей.

По-друге, це психологічна профорієнтаційна просвіта учнів та батьків. У арсеналі практичних психологів багато просвітніх заходів: тренінги, лекції, консилиуми, «круглі столи», системні профорієнтаційні заняття. Набувають популярності і вирізняються ефективністю спільні профорієнтаційні заняття школярів та їх батьків. Після таких занять, як свідчать результати опитувань, активізується щире, відверте спілкування у колі родини щодо вибору професії. Дуже цікавими та інформативними є зустрічі з представниками різних професій та виїзні профорієнтаційні зустрічі на підприємствах. Часто уявлення учнів про професію оповите міфами та нав'язаними думками, а на таких зустрічах є можливість задати питання реальним людям та зробити власні висновки.

По-третє, це консультаційна профорієнтаційна робота. Найчастіше на консультацію до практичних психологів звертаються учні 10-11-х класів з запитом розбіжності з батьками щодо вибору професії. Варто зазначити, що така робота вимагає багато знань, досвіду, вміння чути та слухати. Найефективнішими в даному випадку є сімейні, а інколи і родинні (три покоління) консультації. Як правило такі консультації є дуже емоційними, пов'язані з мріями батьків та бажанням реалізуватися через дітей.

Разом з тим, здійснення профорієнтаційної роботи шкільними психологами нашоюхується на ряд проблем. Найбільшою проблемою є

неготовність учнів до свідомого вибору майбутньої професії, яка пов'язана з профільністю навчання у старшій школі. Вже в 15 років учень має обрати певний профіль навчання: філологічний, хіміко-біологічний, математичний тощо, тобто фактично визначитися з майбутніми професійними намірами. Така рання профілізація навчання призводить до невмотивованості рішень навчатися на певному профілі, нав'язування своїх думок дорослими, «подобається вчитель хімії, буду навчатися на хіміко-біологічному», небажання розлучатися з друзями.

Дуже часто профорієнтаційна робота, поряд з профілактикою та корекцією суїцидальної, асоціальної поведінки учнів, сприймається як другорядна. Практичні психологи втрачають інтерес до профорієнтаційної роботи, бо переважна кількість вступників та їх батьків обирають в остаточному навчання за державним замовленням, «ближче до дому», «бо це престижно», «це гарно оплачується», всупереч інтересам дитини та рекомендаціям практичного психолога. Таке обезцінення роботи призводить до втілення системної профорієнтаційної роботи по залишковому принципу. Профорієнтаційні заняття та консультації проводяться психологами в рамках інших видів робіт або виходячи із запиту адміністрації школи, класних керівників, самих учнів та їх батьків.

Залишається проблемою технічна забезпеченість кабінетів психологічної служби, наявність комп'ютерних комплексних профорієнтаційних діагностичних програм, що автоматизувало б діагностичну роботу психолога та вивільнило час для інших видів профорієнтаційної роботи.

Прикладом ефективної системної роботи з підготовки молоді до професійної діяльності є Career Development («розвиток кар'єри») – профорієнтаційна робота в США, яка спрямована на самопізнання, знайомство з професіями й можливостями професійної освіти, планування кар'єри (Kash, 2009). Ця робота ґрунтується на Акті Конгресу США, який був названий "School-to-Work" ("Школа – роботі"). Цей документ проголошує головним національним багатством країни висококваліфікованих спеціалістів і орієнтує фахівців системи освіти на підготовку школярів і студентів до майбутньої роботи та кар'єри; навчання навичкам ефективної поведінки в умовах ринку праці; об'єднання академічних і професійно-технічних знань; формування у школярів особистих цілей і планів власної кар'єри; зв'язок між освітніми установами та підприємствами; забезпечення наступності

освіти і зайнятості; скорочення безробіття, особливо серед молоді; завчасний вибір майбутнього робочого місця.

Заклади освіти, включаючи коледжі й університети, мають у своїй структурі відділи або центри Career Development. У програму «розвитку кар'єри» входять: перелік необхідних знань для досягнення кар'єри за академічними предметами, зустрічі з представниками різних професій, відвідування підприємств та робочих місць, отримання досвіду роботи, використання спеціальних центрів кар'єри, підтримка випускників після закінчення навчального закладу (Соломин, 2006). Розвивальний підхід у даній програмі поєднується з діагностикою професійної спрямованості.

На сьогодні в Україні немає масштабної системи профорієнтаційної роботи, подібної Career Development. Реальною можливістю побудови ефективної профорієнтаційної роботи з учнями є спрямування шкіл і шкільних психологічних служб на вирішення соціально і індивідуально значущих проблем вибору професії.

Удосконалення профорієнтаційної роботи практичних психологів закладів освіти має включати декілька напрямів:

1. Підготовка та перепідготовка психологів у напрямку «Професійна орієнтація у закладах освіти». Така підготовка може здійснюватися як у рамках спеціально організованих курсів, програм, так і окремих заходів, наприклад, круглих столів, консиліумів тощо. Ефективним для навчання психологів уявляється саме чергування курсів та інших активних форм підготовки (семінарів, ділових ігор, тренінгів тощо), які дають можливість обговорення й порівняння власного досвіду з досвідом інших фахівців.

2. Оновлення теоретико-методологічної бази шкільних психологів, знайомство з новими підходами, теоріями, розробками в області професійного самовизначення та профорієнтації. Психологи мають розуміти, що головною метою їх діяльності з професійної орієнтації є ні стільки конкретний вибір професії конкретним учнем, скільки формування у школяра внутрішньої готовності самостійно і усвідомлено планувати, корегувати й реалізовувати перспективи свого розвитку – професійного, життєвого і особистісного (Пряжников, 2013).

3. Впровадження у роботу психолога таких методів вирішення профорієнтаційних задач (корекційно-розвивальних, інформаційних, діагностичних, морально-емоційної підтримки), які б активізували професійне самовизначення старшокласників. Профорієнтаційна діяльність психолога має активувати школярів до розгляду та вирішення проблем професійного самовизначення, формувати інтерес і

мотивацію до цього. Тому головними характеристиками профорієнтаційних методів мають бути цікавість, захопливість процедури для учнів; особиста значимість обговорюваних питань; добровільність участі; спільний (психолога з учнем) розгляд проблем самовизначення. Шкільні психологи повинні знати й використовувати в своїй роботі профорієнтаційні ігри та вправи, тренінги, сучасні профорієнтаційні опитувальники тощо.

4. Організація та координація роботи з іншими фахівцями, зокрема представниками навчальних закладів різного рівня, центрами зайнятості тощо. У кожній школі бажано створювати спеціальні центри з профорієнтаційної роботи. До таких «центрів» мають входити представники адміністрації школи, практичний психолог та соціальний педагог, класні керівники та вчителі-предметники, а також представники підприємств, з якими співпрацює школа. Шкільним профорієнтаційним центрам важливо спланувати системну роботу у початковій, основній та старшій школах. У початковій школі можна реалізувати профорієнтаційні заходи з первинного знайомства з професіями, в основній – готуватися до свідомого профільного навчання, у старшій – працювати з реальним підбором професій або з можливою корекцією професійних планів.

Таким чином, сучасна профорієнтаційна діяльність шкільних психологів потребує оптимізації та оновлення. Її удосконалення повинно мати організований системний характер. Психологи мають оновлювати знання і методи роботи, розуміти необхідність спрямованості профорієнтації на самостійність, усвідомленість, гнучкість професійного самовизначення учнів. Для сучасної школи робота з профорієнтації – важлива справа, яка дозволяє поєднати систему освіти з економічною системою, потреби учнів – з потребами всього суспільства, теперішнє учня – з його майбутнім.

3.3. Психологічні особливості та проблеми професійного становлення студентів-психологів

Стреси студентів. Професійне становлення є складним психологічним процесом, у якому поєднуються позитивні надбання та проблеми, які особистість переживає як негативні. До таких явищ можна віднести стреси та кризи, які супроводжують професійне становлення і через подолання яких власне відбувається особистісне та професійне зростання.

Навчальна діяльність студентів ЗВО є інтелектуально та емоційно напруженим видом діяльності. Регулярний стрес і пов'язана з ним підвищена мобілізація внутрішніх ресурсів можуть призводити до збоїв у процесах психологічної адаптації та, як наслідок, розвитку психічних і соматичних захворювань.

Дані медико-психологічних досліджень вказують на досить високу частоту захворювання «стресової етіології» у студентів (Гаранян, 2007). Період навчання у ЗВО збігається з віком найбільш високого ризику маніфестації психічної патології, що обумовлено значними стресовими навантаженнями і створює додаткові умови для прояву емоційної дезадаптації.

Деякі автори вважають, що ризик виникнення захворювань стресової етіології в студентській популяції припадає на молодші курси (Гаранян, 2007; Карякина, 2010). Це пов'язано з труднощами адаптації до нових професійних і побутових умов. Після III курсу ризик знижується, будучи мінімальним на IV-V курсах навчання.

Ступінь стресу пов'язаний із профілем навчання у виші. Результати досліджень психічного благополуччя студентів різних спеціальностей свідчать, що найвищі показники стресу у студентів гуманітарного напрямку, зокрема, психологів (Гаранян, 2007).

Піком розумового перевантаження і сильною стресовою ситуацією є екзаменаційна сесія. До несприятливих факторів періоду підготовки до іспитів відносять інтенсивну розумову діяльність, підвищене статичне навантаження, крайнє обмеження рухової активності, порушення режиму сну, сильні емоційні переживання (Карякина, 2010).

Період отримання вищої освіти є психологічно складним, багатим на різні життєві завдання та проблеми (Пирог, 2017б), тому проблематику студентських стресів необхідно розглядати ширше. Деякі дослідники вважають, що підвищеною стресогенністю відрізняється студентське життя в цілому, оскільки колишнім випускникам школи необхідно пристосовуватися до різких змін у своєму житті (Гринберг, 2002). Стресорами для студентів є не тільки навчання (боротьба за навчальну успішність, виконання великої кількості навчальних завдань), а й специфічні вікові завдання: знаходження нових друзів, протистояння примусу до сексуальної активності, запобігання насильству, подолання сором'язливості, побудова партнерських відносин.

Дослідження стресу у студентів у стабільний період навчання дозволило врахувати загальну стресогенність студентського життя та схильність до стресової перенапруги студентів психологічної спеціальності (Пирог, Марчук, 2018б). Використання

РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

психодіагностичної методики «Навчальний стрес» (Щербатых, 2006) дозволило визначити причини стресу, що виникає в процесі навчання у студентів; його прояви; динаміку стресу за останні три місяці; провести оцінку екзаменаційного стресу й виділити його ознаки; а також виявити прийоми, що використовуються для зняття стресу.

Було виявлено, що для досліджуваних студентів проблеми спільного проживання з іншими студентами та наявність конфліктних відносин у групі є неактуальними. Низький рівень стресогенності мають проблеми, пов'язані з обмеженими фінансами, відсутністю підручників. Досить сильний негативний вплив на студентів має велике навчальне навантаження і страх перед майбутнім. Отже, для студентів-психологів III курсу в міжсесійний період основними причинами стресу є як навчальний чинник, так і позанавчальний, пов'язаний з віковим завданням планування майбутнього, при цьому соціальні відносини не викликають проблем.

За оцінкою студентами міри вираженості у себе негативних проявів стресу найбільш поширеними є поганий сон, відчуття постійної нестачі часу, безпорадність і неможливість впоратися з проблемами, неможливість позбутися сторонніх думок, зниження працездатності й підвищена стомлюваність. Найменш навчальний стрес проявляється в ускладненому диханні, напрузі й тремтінні м'язів, порушенні соціальних контактів і проблемах в спілкуванні, проблемах із шлунково-кишковим трактом. Отже, стрес найбільш впливає на психологічні та фізіологічні прояви, найменш – на фізичний стан та соціальні відносини.

Показники динаміки стресу визначалися за результатами самооцінювання студентами. Рівень постійного стресу за останні 3 місяці значно зменшився у 10%, незначне зниження рівня стресу відчули 30% студентів. Не відзначили ніяких змін у своєму стані 35% студентів. Вважають, що рівень їх постійного стресу останнім часом дещо зріс, 15%, значне збільшення відзначають 10% студентів. Таким чином, у міжсесійний період більша частина третьокурсників (75%) відзначають стабілізацію або зниження інтенсивності стресу.

Середній показник екзаменаційного стресу в групі досліджуваних вище середнього. Незначна частина студентів (5%) вважають, що відчувають максимальний рівень екзаменаційного стресу, ще 10% вважають, що піддаються сильному впливу стресу під час іспитів. Низький рівень екзаменаційного стресу не відзначив у себе жоден студент. Значна частина досліджуваних (85%) оцінила своє екзаменаційне хвилювання на середній рівень.

Велика частина студентів перед іспитом виявляє у себе прискорене серцебиття (70%) та головні чи інші болі (60%). Ряд досліджуваних страждають від скутості й тремтіння м'язів (40%), ускладненого дихання (35%), сухості у роті (35%). В цілому, оцінки екзаменаційного стресу, отримані у студентів у міжсесійний період, виявилися трохи зміщені у бік високих значень. При цьому студенти-психологи добре усвідомлюють особливості свого фізичного стану під час стресу.

Вивчення прийомів, до яких зазвичай звертаються студенти для зняття стресової напруги, показали наступне. Для досліджуваних типовими способами оптимізації психологічного стану є прогулянки на свіжому повітрі (використовують 80%), сон (75%) та спілкування з друзями або з коханою людиною (75%). Досить популярними є смачна їжа, перерва в роботі чи навчанні, фізична активність (по 50%). Певна частина студентів з цією метою вдаються до хобі (40%) та інтимних стосунків (30%). Деякі студенти вдаються до паління (35%), вживання алкогольних напоїв (30%) і перегляду програм на телебаченні (15%) як прийомам боротьби зі стресом. Отже, студенти-психологи найчастіше відновлюють сили здоровими методами оптимізації психологічного стану, хоча непродуктивні засоби теж використовують.

Отже, у середині циклу навчання у міжсесійний період студенти-психологи відзначають стабілізацію або зниження інтенсивності свого постійного стресу, хоча екзаменаційний стрес все одне має високе значення. Досліджувані основні причини стресу відносять і до навчальної сфери (навчальне навантаження), і до позанавчальної (планування майбутнього).

Професійні знання та навички студентів-психологів зумовлюють деякі закономірності, які можна розглядати як напрями особистісного зростання: їх соціальні стосунки не потрапляють у чинники стресу й не піддаються його впливу, вони добре усвідомлюють особливості свого фізичного стану під час стресового стану й найчастіше відновлюють сили здоровими методами оптимізації психологічного стану.

Кризи навчання студентів. Особистісне та професійне зростання не завжди відбуваються безболісно для людини. Ще однією проблемою професійного становлення є кризи, які негативно переживаються особистістю.

Згідно теорії професійного становлення (Е. Зеєр, Е. Симанюк, Є. Клімов, М. Пряжніков та ін.), кризи, що виникають на етапі отримання вищої освіти, є складовою частиною професійного розвитку суб'єкта праці та розглядаються як короткочасні періоди кардинальної зміни професійної свідомості, які супроводжуються зміною вектора професійного розвитку. Такий підхід акцентує увагу на загальних

закономірностях професіоналізації, але індивідуальним особливостям переживання криз не приділяється уваги, що викликає труднощі операціоналізації цього підходу для емпіричного дослідження.

Ширші можливості для дослідження криз професійного навчання надає загальна теорія криз в контексті становлення і функціонування особистості. На даний момент у психологічному трактуванні криз особистості виділяють дві традиції: психологію вікових криз і психологію критичних життєвих ситуацій (Головей, 2013). Проблематика вікових криз, що характеризують онтогенез індивіда, перебуває у царині вікової психології (Б. Ананьєв, Л. Виготський, К. Поліванова, В. Рибалка, Е. Еріксон та ін.). Вивчення критичних життєвих ситуацій ґрунтується головним чином на психобіографічному підході, в рамках якого вони розуміються як поворотні пункти життєвого шляху особистості, що представляє собою загальний контекст розвитку (К. Абульханова-Славська, Р. Ахмеров, Ф. Василюк, Є. Головаха, О. Кронік, Т. Титаренко та ін.).

У контексті розуміння криз як критичних ситуацій в житті людини наголошується на необхідності використання категорій переживання і суб'єктивного досвіду. Переживання означає внутрішню діяльність суб'єкта кризи, спрямовану на подолання критичної ситуації (Василюк, 1984). Категорія суб'єктивного досвіду відображає цілісну когнітивно-афективну природу переживання кризи (Воротыло, 2009). На основі вивчення суб'єктивного досвіду переживання криз професійного навчання як критичних життєвих ситуацій можна визначити їх типові й індивідуально-своєрідні риси.

Істотна проблема у вивченні криз навчання у виші – це недолік емпіричних методів їх дослідження. Більшість психодіагностичних методик спрямовано на вивчення психологічних особливостей, які супроводжують переживання кризи, при цьому наявність кризи зазвичай не діагностується. Стан кризи розуміється або як апріорне, відповідне етапу навчання, або за непрямыми афективними проявами, наприклад, переживаннями стресу, самопочуттю, рівнем активності тощо (Пирог, 2017б). У цьому контексті виділення критичних життєвих подій професійного становлення дозволяє використовувати в емпіричних дослідженнях не тільки наявний діагностичний інструментарій, але і пропонує нові можливості в розробці методів вивчення криз, особливостей їх переживання і психологічної допомоги з їх конструктивного подолання.

Вивчення студентських криз ускладняється і деякими іншими проблемами, наприклад, їх високою динамічністю. За роки навчання в університеті студент проходить декілька нормативних криз: кризу

адаптації першого курсу, кризи професійної ідентичності третьокурсників і кризи професійної адаптації випускників (Н. Хазратова, Л. Кочнева, О. Столярчук та ін.). Кризи професійного становлення студентів можуть збігатися з особистісними і життєвими кризами, наприклад, сепарацією від батьківської сім'ї, кризою інтимно-сексуальних відносин (Подольак, 2006).

До того ж, на перебіг криз періоду навчання у виші впливають не тільки суб'єктивні чинники, що визначають індивідуальне своєрідність переживань криз, а й об'єктивні, в тому числі соціально-економічні умови, стан ринку праці, які відрізняються високою динамікою і виступають для студентів додатковим стресором.

Таким чином, вивчення психологічного змісту криз навчання, факторів, що впливають на характер їх протікання, особливості кризових переживань студентів залишається актуальним. Під час криз навчання у виші студенти можуть відчувати професійну безпорадність, некомпетентність, розчарування в одержуваній освіті, втрату його сенсу тощо. При цьому зміни, що відбуваються у мотивації, ціннісно-смысловій сфері, самосвідомості студентів, і переживання цих змін спонукають до професійного розвитку та можуть розглядатися як чинники професійного та особистісного зростання.

Особливості суб'єктивного переживання студентами-психологами власного професійного становлення. Психологічні зміни в структурі особистості та діяльності під час становлення людини як суб'єкта праці можуть супроводжуватися різними переживаннями, які впливають на задоволеність професією і життям в цілому. При цьому істотною проблемою психологічного супроводу професійного розвитку особистості є недолік емпіричних методів дослідження даного процесу. Виділення проблем психологічного вивчення професійного розвитку студентів (Пирог, 2017б) дозволяє визначити метод критичних подій (психобіографічний підхід) як найбільш перспективний для емпіричного дослідження особливостей професійного становлення.

Для психологічного вивчення професійного становлення людини було запропоновано методику "Професійний шлях". Методологічною підставою для її розробки стали концепції життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Ш. Бюлер, К. Карпинський, Н. Логінова, С. Рубинштейн та ін.) і критичних життєвих подій (Р. Ахмеров, Ф. Васілюк, Є. Головаха, О. Кроник, Т. Титаренко та ін.), категорій переживання як внутрішньої діяльності суб'єкта, спрямованої на подолання критичної ситуації (Васілюк, 1984), і суб'єктивного досвіду, яка відображає цілісну когнітивно-афективну природу переживання критичної ситуації (Воротыло, 2009).

Методика «Професійний шлях» спрямована на вивчення професійного становлення людини на основі виділення критичних життєвих подій, пов'язаних з освоєнням і виконанням професійної діяльності, і особливостей їх суб'єктивного переживання, що дозволяє визначити типові та індивідуально-своєрідні риси даного процесу.

Апробацію методики було проведено на групі студентів-психологів третього курсу. Для уточнення відмінностей між групами з різним типом переживання свого професійного розвитку застосовувалася методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. О. Реан, В. О. Якунін).

Дослідження показало, що найбільш значущі для свого професійного життя події студенти-психологи пов'язують, переважно, з навчанням в університеті (Пирог, 2017а). Найбільш насиченим подіями, значущими для професійного розвитку, для студентів-психологів виявився 3 курс – 90% респондентів вказали події цього періоду. На 2 курсі події виділили 60% респондентів, на 1 курсі – 50%, 20% респондентів вказали події, що мали місце до навчання у виші.

У якості значущих для професійного становлення подій на 1 курсі були відзначені практика і виконання практичних завдань (30% респондентів), перша сесія (15%), початок навчання (10%). Найбільш значущими професійними подіями 2 курсу стали для студентів написання і захист першої курсової роботи (55%). На 3 курсі – практичні заняття, які проводилися в дитячому садку і школі (50%), проведення і захист експерименту (30%), сесія (10%).

Результати, отримані при описі суб'єктивних труднощів кожної події, були узагальнені в шість категорій. Найбільше труднощів у студентів (80% респондентів) викликало виконання дій, пов'язаних з професійними завданнями (наприклад, підготовка курсової, спілкування з дітьми тощо). Для 45% респондентів труднощі були пов'язані з переживанням емоційних станів (хвилювання, страх тощо), для 35% – з зовнішніми обставинами (недолік часу, терміни тощо), для 30% – з когнітивної сферою (недолік знань, нерозуміння чого-то), для 30% – з недостатнім рівнем розвитку конкретних умінь. 30% респондентів вказали на те, що деякі події не викликали труднощів.

Результати, отримані при описі підсумків подій, були узагальнені в чотири категорії. Найбільше студенти-психологи пов'язували закінчення подій з переживанням емоцій (80%) – як позитивних («все було добре», «круто», «задоволення від свободи» тощо), так і негативних (негативне ставлення до чогось, страх перед чим-небудь тощо). 75% вказали в якості підсумків пережитих подій певні досягнення – позитивні («професійне зростання», «навчилася працювати з дітьми»

тощо) і негативні («нічого не дало», небажання виконувати подібні завдання тощо). 65% просто фіксували виконання завдання, закінчення події («пройшов практику», «виконав завдання» тощо). 45% говорили про успіх як результат події («захистила на відмінно», «успішно виконав завдання» тощо).

В результаті проведення факторного аналізу отриманих в дослідженні суб'єктивних показників професійного становлення методом головних компонент були виділені сім факторів, які пояснюють 85,33% дисперсії. Основу першого фактора (22,14% дисперсії) склали такі показники, як «труднощі, пов'язані з виконанням дій», «виконання завдання» і, з протилежним знаком, «недолік умінь». У другій фактор (18,1% дисперсії) увійшли «відсутність труднощів», «позитивні емоції в кінці події» і кількість виділених подій. Третій фактор (11,28% дисперсії) склали «позитивні досягнення», «позитивний емоційний фон» і, з протилежним знаком, «негативний емоційний фон». У четвертий фактор (10,8% дисперсії) увійшли «зовнішні перепони» і «успіх в кінці події», в п'ятий фактор (9,02%) – «труднощі, пов'язані з когнітивною сферою» і «надбання негативного досвіду», в шостий (7,2%) – «негативні емоції в кінці події», сьомий (6,47%) – «труднощі емоційного плану».

Отже, основні суб'єктивні переживання професійного становлення студентів-психологів пов'язані з труднощами виконання дій з рішення професійних завдань, недостатньою сформованістю вмінь або з легкістю виконання професійних завдань з подальшим переживанням позитивних емоцій в кінці подій. Також переживання студентів пов'язані з вираженням емоційним (позитивним або негативним) забарвленням професійного становлення і позитивними досягненнями; переживанням успіху при подоланні зовнішніх обставин; набуттям негативного досвіду при переживанні недоліків в своїх знаннях.

Для визначення груп респондентів, що розрізняються суб'єктивним баченням свого професійного становлення, було проведено факторний аналіз індивідуальних показників суб'єктивного переживання професійного розвитку, що дозволило виділити п'ять груп студентів-психологів (Пирог, Марчук, 2018а). У якості основних показників переживання професійного розвитку розглядалися: суб'єктивна інтенсивність, емоційний фон, суб'єктивні труднощі (пов'язані із зовнішніми обставинами; процесом виконання; емоційними станами; оцінкою своїх якостей, умінь, навичок; знаннями), оцінки підсумків подій (досягнення; виконання завдання; емоційні стани; успіх). Опис груп було доповнено домінуючими в них мотивами навчальної діяльності (крім мотиву «стати висококваліфікованим фахівцем» – він

РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

характерний для 90% респондентів і представлений у всіх виділених групах, тому не враховувався).

Першу групу склали 25% студентів з високою суб'єктивною інтенсивністю професійного становлення, яке пов'язане з переживанням і позитивних, і негативних емоцій. Основні труднощі свого професійного становлення вони пов'язують з виконанням діяльності, певними діями. Як підсумок значущих професійних подій відзначають переживання позитивних емоцій, успіх. Основні мотиви навчання: отримати інтелектуальне задоволення, отримати глибокі і міцні знання, отримати диплом, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.

До другої групи увійшли 25% студентів із середньою суб'єктивною інтенсивністю професійного становлення. Вони емоційно нейтрально ставляться до свого професійного становлення. Основні труднощі освоєння професії вони пов'язують з виконанням діяльності, певними діями, а в якості підсумку значущих професійних подій просто відзначають його закінчення. Основні мотиви навчання: забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності та отримати диплом.

Третю групу склали 10% студентів із середньою суб'єктивною інтенсивністю професійного становлення, яке має виражений негативний характер. Основні труднощі вони пов'язують з впливом зовнішніх обставин. Основний мотив навчання: отримати диплом і уникнути осуду батьків і оточуючих.

У четверту групу увійшли 20% студентів із середньою і низькою суб'єктивною інтенсивністю професійного становлення, яке забарвлене позитивними емоціями. Як підсумок значущих професійних подій вони відзначають позитивні особистісні та професійні набання. Основні мотиви навчання: отримати глибокі й міцні знання та бути постійно готовими до занять.

У п'яту групу увійшли 20% студентів також із середньою і низькою суб'єктивною інтенсивністю професійного становлення, однак у них воно забарвлене негативними емоціями. Труднощі професійного становлення вони пов'язують з недостатньою сформованістю професійних якостей, умінь, навичок, але в якості підсумку значущих професійних подій вони відзначають позитивні особистісні та професійні надбання. Основні мотиви навчання: отримати диплом, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, отримати інтелектуальне задоволення.

Таким чином, результати апробації методики «Професійний шлях» дозволили виділити події, що мають найбільшу суб'єктивну значущість для професійного становлення студентів-психологів, охарактеризувати

суб'єктивні переживання труднощів і наслідків цих подій, а також визначити особливості суб'єктивного бачення студентами-психологами власного професійного становлення. Проведене дослідження вказує на перспективність запропонованого методу для вивчення суб'єктивних аспектів професійного становлення і його подальшої оптимізації, реалізації інтелектуального й особистісного потенціалу в професійному житті.

3.4. Психолого-типологічні особливості студентів як чинник мотивації навчання в магістратурі

Студентство визначають як своєрідну динамічну групу, метою діяльності якої є засвоєння соціально-професійних ролей, підготовка до виконання професійних, суспільних та економічних функцій. Головними напрямками діяльності студентів є професійне навчання, особистісне самовдосконалення, розвиток інтелекту, моральне, естетичне та фізичне збагачення. В юності активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність, яка базується на мотиваціях та потребах особистості. Це сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини та для завершення формування особистості в усіх її проявах. Цей вік вважають «золотим віком» людини, оскільки у цей період найвищого розвитку досягають всі функціональні рівні організму (Подоляк, 2006, с. 102).

На даний час в Україні все більше уваги приділяється розвитку освіти дорослих. Це питання стає важливим стосовно соціально-психологічного розвитку особистості на всіх етапах її життєвого і професійного шляху, адже у дорослих виникає необхідність постійного оновлення знань. Слід зважати на те, що дорослість є найтривалішим періодом життя людини, впродовж якого вона досягає найвищого рівня в розвитку Я-концепції, гармонії в собі й у взаємодії зі світом, у пізнанні й реалізації своїх можливостей, самостверджується у професії, суспільстві, облаштовує сімейне життя, піклується не тільки про себе, а й про своїх близьких. Неминучими стають для неї і різноманітні вікові кризи, спричинені послабленням психофізичних функцій, зниженням можливостей, зміною провідних видів діяльності, а також соціального статусу.

Доросла людина повинна вирішувати багато складних соціальних завдань, долати професійні та особистісні випробування. Досягнення соціальної зрілості є передумовою самостійності дорослої людини на роботі й у сім'ї, реалізації її здібностей і мрій. Вона здатна критично

оцінити життя, приймаючи рішення про правильність обраного життєвого шляху чи шукаючи нову ідентичність. На нашу думку, розвиток особистості дорослої людини, у тому числі магістрантів закладу вищої освіти, відбувається за такими напрямками:

а) зростання самостійності людини, її свободи та відповідальності, розвиток індивідуальності (неповторності), творчого ставлення до дійсності та власного життєвого шляху;

б) посилення соціально-духовної інтегрованості людини, соціальної відповідальності, збагачення форм її життєдіяльності.

Розвиток особистості є довготривалим процесом, що відбувається впродовж усього життя людини. Психічний розвиток є основним способом існування особистості, це стосується й дорослої людини. Якщо в пізнавальній сфері людини на момент переходу до дорослого життя основні структури вже сформовані, то у структурі її особистості настає період глибоких змін. У дорослому віці розвиток ніколи не відбувається прямолінійно, а лише як накопичення та розширення раніше засвоєних життєвих принципів, поглядів, потреб і соціальних настанов. На всіх стадіях дорослості розвиток є нерівномірним, у ньому спостерігаються літичні (пов'язані з важкими захворюваннями) та кризові періоди, під час яких активізуються інволюційні процеси, відбуваються переходи на нові рівні розвитку (трансформації у мотиваційно-смісловій сфері особистості зумовлюють нове розуміння сутності і сенсу життя). Але на відміну від криз дитинства, кризи дорослості відбуваються більш приховано, не так гостро і бурхливо, жорстко не прив'язані до певних хронологічних меж.

Детальне планування свого майбутнього, внутрішня готовність до активного вирішення проблем сприяють запобіганню кризам дорослості, подоланню складних періодів власного життя.

Отже, психічний і особистісний розвиток не обмежується стадіями дорослості. Він характеризується непрямолінійністю, нерівномірністю психічних функцій і наявністю криз. У зв'язку з цим людина в усі періоди її життя здатна оволодівати новими знаннями, а у процесі навчальної та трудової діяльності оволодівати новими і суміжними професіями. Ось чому для забезпечення таких можливостей необхідно враховувати індивідуально-типологічні особливості особистості, особливо це стосується особистісного зростання магістрантів, які вмотивовані отримати одну, а інколи навіть і дві вищих освіти.

На думку А. Г. Адушинової, постійний вибір себе, свого способу життя – це особистість (Адушинова, 2009). Якщо цей вибір зроблено невірно, людина втрачає свою ідентичність, цілісність, інтегрованість.

Вибір і прийняття професії – завжди критичний момент у розвитку особистості. Цей процес пов'язаний із вирішенням комплексу протиріч, в основі яких знаходиться опозиція між індивідуальними і соціальними потребами.

Проблема співвідношення біологічного і соціального, фізичного і психологічного незмінно залишається однією з центральних і найгостріших проблем психології особистості.

У своєму дослідженні ми виходимо з мотиваційно-динамічної стратегії побудови особистості сучасного студента магістратури та спираємося на динамічну функціональну психологічну структуру особистості К. К. Платонова, який виділив чотири головних і дві додаткових підструктури особистості (Платонов, 1986). Їх визначення проводиться за такими критеріями:

- 1) необхідністю і достатністю для включення в них усіх елементів (рис) особистості;
- 2) загальноприйнятністю класифікацій властивостей особистості і психологічних понять, які виправдали себе;
- 3) зворотною пропорційністю градієнтів соціальної і біологічної зумовленості як окремих властивостей особистості, так і підструктур, що їх об'єднують;
- 4) специфічністю ієрархічно пов'язаних видів формування кожної з цих підструктур.

Перша підструктура об'єднує *спрямованість, ставлення і моральні риси* особистості. Елементи особистості, що входять до цієї підструктури, не мають безпосередніх природних задатків і відтворюють індивідуально віддзеркалену суспільну свідомість. Ця підструктура формується вихованням і є соціально зумовленою. Вона є підструктурою спрямованості особистості та включає установки, що стали її властивостями (Платонов, 1986, с. 125-128).

Спрямованість, у свою чергу, включає в себе кілька взаємопов'язаних ієрархією форм. Це передусім *потяг* як основа представлення себе в соціумі. Вона є нечіткою за своїм змістом, це невиразна потреба в соціальних контактах. Наступна форма спрямованості – *бажання* – цілком осмислена потреба в потязі до цілком визначеної суспільно схвалюваної мети. Як правило, бажання є пасивним, однак, якщо воно вміщується в структуру вольового компонента, ця форма спрямованості стає *прагненням*. У своєму дослідженні ми розуміємо ці форми як соціальної мотивації спрямованості.

Пізнавальна форма мотивації спрямованості особистості — це *інтерес*. Генетично в його основі лежить безумовний орієнтувальний рефлекс, пов'язаний з емоцією, але під дією виховання, на базі умовного рефлексу другої сигнальної системи, інтерес у людини розвивається в іншу форму спрямованості особистості — *зацікавленість*. Якщо інтерес включається до структури вольового компонента і поєднується з прагненням, то він переходить у *схильність* до певної діяльності. Ці форми у своєму дослідженні ми відносимо до професійної мотивації.

Конкретизована в образі чи уявленні кінцева мета схильності — це *ідеал*. Ідеал може бути моральним, естетичним, пізнавальним (гностичним) і практичним. Найбільш повною і досконалою формою спрямованості особистості є *світогляд*. Це система засвоєних людиною уявлень про світ та його закономірності, які вміщують уявлення про оточуючі людину явища природи, соціальний устрій суспільства і міжособистісні відносини та моральні норми. Пасивна форма світогляду називається *світоспогляданням*, а активна, пов'язана з прагненням до досягнення ідеалів, стає *переконанням*. Це вища форма спрямованості, яка вміщує всі попередні, нижчі. Даний вид спрямованості ми означили як гуманістична мотивація спрямованості.

У спрямованості особистості розрізняють її рівень, широту, інтенсивність, стійкість та дієвість. Усі форми спрямованості особистості є одночасно її потребами й можуть перетворюватися на актуальні мотиви діяльності. Тому, формуючи мотиви соціальної активності майбутнього педагога, викладачеві вищої школи необхідно розібратися в такому важливому явищі, як структура та формування соціальної професійної та гуманістичної спрямованості особистості магістранта.

Друга підструктура особистості вміщує *знання, навички, уміння і звички*, набуті нею в особистому досвіді, шляхом навчання але вже з помітним впливом біологічно зумовлених властивостей особистості. Вона мотивована індивідуальною культурою особистості. К. К. Платонов коротко назвав її підструктурою досвіду. Саме через цю підструктуру індивідуальний розвиток особистості акумулює історичний досвід людства.

Третя підструктура охоплює *індивідуальні особливості* окремих психологічних процесів чи психічних функцій як форм відображення. Вплив біологічно зумовлених особливостей у цій підструктурі проявляється ще більш чітко. К. К. Платонов називає її підструктурою форм відображення.

Четверта підструктура — біологічно зумовлена, об'єднує *властивості вищої нервової діяльності, темпераменту, статеві й*

вікові властивості особистості, які залежать від фізіологічних і навіть морфологічних особливостей мозку. Крім викладених чотирьох основних підструктур, виділяють ще дві накладені на них підструктури — характеру і здібностей.

Характер — це «каркас» особистості, який визначає ставлення людини до світу, інших людей, своєї справи й до самої себе. Головне значення для характеру мають стосунки, що виражаються в переконаннях особистості, при цьому, крім якості ставлень, слід ураховувати ще й ступінь їх вираженості.

Здібності ми тлумачимо за К.К. Платоновим як таку підструктуру особистості, яка, актуалізуючись у певному виді діяльності, визначає її якість. Здібності відповідають вимогам певної діяльності й розкриваються через структуру цієї особистості і структуру вимог до вказаного виду діяльності з урахуванням можливої компенсації одних якостей іншими.

Особистість характеризується якісними та кількісними проявами психічних особливостей, які утворюють її індивідуальність. Ми вважаємо, що індивідуальність — це поєднання психологічних особливостей людини, що утворюють її своєрідність, відмінність від інших людей. Індивідуальність магістранта закладу вищої освіти проявляється у здібностях, в домінуючих потребах, інтересах, схильностях, у рисах характеру, в почутті власної гідності, у світобаченні, системі знань, умінь, навичок, у рівні розвитку інтелектуальних, творчих процесів, в характеристиках емоційної та волевої сфер тощо. Індивідуальність формує важливу характеристику особистості майбутнього фахівця з вищою освітою, що забезпечує властивий тільки їй стиль взаємозв'язків з навколишньою дійсністю та середовищем.

У структурі особистості виділяються дві підструктури, кожна з яких розвивається під впливом або соціального, або біологічного чинників. До біологічно зумовленої підструктури належать такі особливості індивіда: тип нервової системи, тип вищої нервової діяльності, темперамент, статеві, вікові та конституційні особливості. Це означає, що якості особистості, які розвиваються у «межах» біологічно обумовленої підструктури, можна умовно назвати біологічно значущими. До них належать, наприклад, якості, які характеризують темперамент: сенситивність, реактивність та активність, темп реакцій, пластичність / ригідність, екстравертованість / інтровертованість; а також пов'язані з ними висока чи низька чутливість, швидкість

протікання мисленнєвого процесу, міцність запам'ятовування, глибина та сила почуттів тощо.

Проте чітко відокремити біологічно обумовлені якості в структурі особистості від соціально обумовлених, на наш погляд, не можна, оскільки людина – істота соціальна, і всі біологічно закладені задатки розкриваються і розвиваються в соціальному середовищі. Багато з них, особливо ті, що проявляються в особливостях темпераменту, набувають соціального значення, оскільки проявляються в спілкуванні з іншими. Це такі прояви темпераменту, як рішучість, ініціативність, ризикованість, емоційна нестриманість холерика; життєрадісність, поверховість, легковажність, непосидючість сангвініка; спокійність, зосередженість, уважність, наполегливість флегматика; швидка втомлюваність, підвищена чутливість, сором'язливість, нерішучість, боязкість меланхоліка.

Дві підструктури в структурі особистості К. К. Платонова – підструктура психічних властивостей і емоційно-вольової сфери та підструктура досвіду, – на думку самого К. К. Платонова, є проміжними між біологічно та соціально обумовленими і тяжіють: перша – до біологічно обумовленої, друга – до соціально обумовленої (Платонов, 1986, с. 186-187).

К. К. Платонов уважав переконання стрижнем особистості, на якому «тримаються» всі якості людини. Особливого значення у світлі розглянутих функцій набуває індивідуальність майбутнього фахівця, оскільки його авторитет сьогодні більше залежить від особистих якостей, ніж від соціального становища, як було раніше. При цьому індивідуальна неповторність особистості важлива не сама по собі, а залежно від того, на які цілі і служіння яким ідеалам вона спрямована. За фактом неповторності не повинен втрачатися громадський, моральний зміст індивідуальної діяльності. Активна соціально-професійна позиція фахівця з вищою освітою, реалізована «своїм», лише йому доступним способом, набуває першорядного значення. Тому серед технологій професійної освіти, що мають значення в контексті підготовки магістрантів, на особливу увагу заслуговують особистісно-орієнтовані технології формування соціально значущих мотивів навчання.

Теоретичний аналіз досліджуваного напрямку дозволяє визначити головну мету організації особистісно-орієнтованого навчання – створення сприятливих психолого-педагогічних умов та технологій. На думку дослідників, вони мають бути спрямовані на становлення унікальної особистості, реалізацію її потенційних творчих можливостей,

на формування особистісних якостей, що зумовлюють динаміку розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу, їх рух до самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення, як визначення особистих перспектив, реального життєвого плану і алгоритм його здійснення, що є вагомим та особистісно і соціально значущим для всіх учасників навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти (Батаршев, 2009; Гордеева, 2006; Єгоршин, 2006, Ільїн, 2011).

Особистісний підхід у навчанні магістрів в системі вищої освіти передбачає, що всі психічні процеси, властивості і стани розглядаються як такі, що належать конкретній людині, залежать від її індивідуального й суспільного буття і детермінуються ними. Теоретиком особистісного підходу був С. Л. Рубінштейн. Він зазначав, що у психічному образі виділяються такі риси, що різнобічно характеризують індивідуума як особистість і що всі багатоманітні й суперечливі властивості особистості, взаємодіючи одна з одною в конкретній діяльності, змикаються в єдності цієї особистості (Рубінштейн, 1973).

Особистісно-орієнтоване навчання надає можливість кожному магістранту реалізувати себе з опорою на його схильності та інтереси, можливості, здатності, ціннісні орієнтації та досвід. Особистісно-орієнтоване виховання сприяє розвитку та саморозвитку особистісних якостей на основі загальнолюдських цінностей.

М. І. Дьяченко вважає, що гуманістичне особистісно орієнтоване виховання являє собою педагогічно керований процес соціальної адаптації та творчої самореалізації особистості, упродовж якої відбувається вхід молодшої людини в життя соціуму (Дьяченко, 2006, с. 87). На думку науковця, у рамках цього підходу якості особистості реалізуються в тому, що в центрі навчально-виховного процесу перебуває сам магістрант – його мотиви, мета, неповторний психічний склад; мета кожного заняття та позанавчального заходу формується, виходячи з інтересів студента, рівня його знань і вмінь, з метою розвитку його особистості. Створюється середовище, що сприяє максимальному розвитку соціально значущих якостей. Відштовхування від особистісного досвіду веде до формування соціальної активності самого студента, його готовності до громадсько-педагогічної діяльності, виконання проблемних завдань на основі рівнопартнерських суб'єкт-суб'єктних стосунків з викладачем.

Загальну спрямованість мотивації особистості, мотиви вибору професії вчителя, привабливість її здобуття обумовлюють, на нашу думку, соціальні чинники. Джерелом виникнення мотивів традиційно

вважається вплив зовнішнього середовища на внутрішній світ людини, що детермінуються внутрішніми умовами (якості особистості, психологічні стани, свідомість, досвід), які спонукають до певної діяльності. Ансамбль таких спонукальних сил і становить собою загальну спрямованість мотивації особистості. Проте, у психологічній літературі єдиної думки щодо такої структури немає.

Так, на думку О. Е. Фурман, особистісна спрямованість мотивації утворюється перевагою мотивів власного благополуччя, прагненням до особистої першості, престижу (Фурман, 2015). Така людина найчастіше буває зайнята собою, своїми почуттями та переживаннями, мало реагує на потреби людей, що її оточують: ігнорує інтереси колег чи роботу, яку виконує. У роботі вбачає, насамперед, можливість задовольнити свої потреби, не враховуючи при цьому інтереси інших співробітників.

Спрямованість на взаємні дії має місце тоді, коли вчинки особистості визначаються потребою в спілкуванні, намаганням підтримувати дружні стосунки з товаришами по роботі і навчанню. Такий магістрант проявляє інтерес до спільної діяльності, хоча може і не сприяти успішному виконанню завдання, інколи його дії навіть обмежують виконання групового завдання, а фактична допомога може бути мінімальною.

Ділова спрямованість відображає перевагу мотивів, породжуваних самою діяльністю; захоплення процесом діяльності, безкорисливе прагнення до пізнання, оволодіння новими навичками та вміннями. Зазвичай такий магістрант прагне до спілкування та домагається найбільшої продуктивності групи, а тому намагається переконати у своїх поглядах, які вважає корисними для виконання поставленої мети.

Магістранти зі спрямованістю на себе, на нашу думку, мають такі риси характеру:

- більше зайняті собою та своїми почуттями, проблемами;
- роблять необґрунтовані та поспішні висновки, припущення щодо інших людей, так само ведуть себе в дискусіях;
- намагаються нав'язати свою волю групі;
- оточуючі в їх присутності не відчують себе вільно.

Магістранти з діловою спрямованістю:

- допомагають окремим членам груп висловлювати свої думки;
- підтримують групу для того, щоб вона досягла поставленої мети;
- легко й дохідливо висловлюють свої думки та міркування;
- починають керувати, коли йдеться мова про вибір завдань;
- не ухиляються від безпосереднього вирішення проблеми.

Магістранти зі спрямованістю на взаємні дії:

- уникають безпосереднього вирішення проблеми;
- піддаються тиску групи;
- не висловлюють оригінальних ідей;
- не беруть на себе керівництво, коли йдеться про вибір завдань.

На думку Є. П. Ільїна, від особистої мотивації (тобто від прагнення самоутверджуватись, досягати високих результатів тощо) залежить успіх у будь-якій діяльності, у тому числі і в навчально-професійній. Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона здатна докладати. Високо мотивовані студенти більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів у діяльності. Часто трапляється так, що менш здібний, але більш мотивований студент досягає вищих успіхів у діяльності, ніж його обдарований товариш (Ільїн, 2011, с. 9). Вивчаючи мотиви навчальної діяльності, автор простежив зв'язок між рівнем навчальної та соціальної активності і самооцінкою студентів. Розглядаючи самооцінку як один із центральних елементів в структурі самосвідомості особистості, він приходить до висновку, що студенти, які зарекомендували себе не досить успішно у навчальній діяльності, вирізняються також некритичним підходом до оцінки своїх соціально-психологічних властивостей. Сила і характер мотивів навчання залежать від значущості передбачуваного результату навчальної діяльності, від того змісту, який вкладає в нього студент. Часто студенти висловлюють незадоволення елементарним рівнем викладання: їх цікавить включення в навчальну та позанавчальну діяльність творчих, дослідницьких моментів, завдань соціального, громадсько-педагогічного значення (Ільїн, 2011, с. 137).

В основі мотиву вибору професії вчителя та привабливості його здобуття лежить усвідомлене бажання майбутнього педагога опанувати обрану ним спеціальність, розвинути у себе професійні та соціально-значущі якості, з метою принести користь суспільству, зробити свій внесок у справу його прогресивного розвитку.

Мотиваційна сфера займає провідне місце в структурі особистості, виконуючи ряд найважливіших функцій. Поведінка і діяльність особистості спонукаються, спрямовуються та регулюються мотивацією – ієрархічною сукупністю мотивів, які складають мотиваційну сферу особистості. Але тут важливо не тільки визнання цих функцій мотивів, а й розуміння природи мотивації, її генезису.

На нашу думку, спонукальні причини, що змушують молоду людину займатися навчальною діяльністю, можуть бути згруповані

наступним чином. Перша група причин – усвідомлення необхідності приносити користь суспільству, бажання надавати допомогу іншим людям, що може проявлятися в навчанні дітей, у лікуванні хворих, у захисті своєї Батьківщини тощо, це суспільна установка на необхідність трудової діяльності. Друга група – одержання певних матеріальних благ для себе та своєї родини: заробляння грошей для задоволення матеріальних і духовних потреб. Третя група – задоволення потреби в самоактуалізації, самовиразі, самореалізації: людина не може бути бездіяльною за своєю природою, а природа її така, що вона – не тільки споживач, але й творець. В процесі творіння вона одержує задоволення від творчості, виправдовує зміст свого існування. До цієї ж групи відноситься мотив, пов'язаний із задоволенням потреби в суспільному визнанні, у повазі з боку інших.

Важливу роль у формуванні та становленні особистості студента магістратури відіграє його мотиваційна сфера (потреби, мотиви, прагнення, схильності, ідеали, переконання, світогляд). У даній роботі ми аналізуємо види мотивації, засновані на теоретичних розробках Є. Ільїна, А. Маслоу, Рокича, Б. Баса, О. Потьомкіної, Н. Рейнвальд, О. Леонтьєва, П. Сімонова, Е. Фромма. Термін «мотивація» у психології розглядається як внутрішня спонукальна причина дій і вчинків особистості, а мотивація виступає як система взаємопов'язаних мотивів діяльності, що визначають лінію поведінки.

П. В. Сімонов називає мотиви вітальні, ідеальні та соціальні (Сімонов, 1975, с. 28-29). Соціальні, у свою чергу, він розділяє на мотиви, що базуються на потребах «для себе» (які усвідомлюються як належні права) і «для інших» (які усвідомлюються як обов'язки). Т. В. Новожилова виділяє такі мотиви: пізнавально-інтелектуальні, практично-перетворювані, комунікативні (Новожилова, 2017). Є. П. Ільїн називає такі навчальні мотиви у студентів, як професійні, особистого престижу, прагматичні та пізнавальні (Ільїн, 2011, с. 305).

І. А. Володарська пропонує об'єднати усі мотиви у наступні чотири групи: професійні, пізнавальні, соціальної ідентифікації, утилітарні. Прикладом професійних мотивів вони називають прагнення стати висококваліфікованим фахівцем; пізнавально-інтелектуальних – бажання отримувати задоволення від самого процесу навчання; соціальної ідентифікації – прагнення студентів до гарного навчання заради соціального схвалення з боку оточуючих; утилітарних – бажання мати матеріальну винагороду та уникнення засудження з боку близьких (Володарська, 2014).

М. І. Дяченко перераховує такі напрями розвитку особистості студента як майбутнього фахівця: формується професійна спрямованість та необхідні для цього здібності; вдосконалюються психічні процеси та досвід особистості; збільшується почуття обов'язку, відповідальність, зміцнюється життєва позиція студента; зростає соціальна, духовна і моральна зрілість; вдосконалюється процес самовиховання у формуванні якостей, необхідних для майбутнього спеціаліста; міцніє професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи (Дяченко, 2006, с. 32-34).

Навчальна діяльність студента магістратури може бути вузькоспрямованою (бажання мати високі оцінки, гарні конспекти, вивчати першоджерела), а також широкоспрямованою. Вона відрізняється розумінням соціальної значущості навчання, розвитком пізнавальних інтересів, особистісним спілкуванням з викладачами, самостійністю при вивченні навчального матеріалу, оригінальністю відповідей на семінарах. Така навчальна діяльність студента професійно спрямована та відрізняється посиленням ролі професійних мотивів самоосвіти та самовиховання.

М. В. Артюшина виділяє, залежно від змісту діяльності, як студента, так і викладача такі групи мотивів (Артюшина, 2007, с. 327):

- професійні (пов'язані з певною професійною діяльністю);
- пізнавальні (пов'язані з отриманням знань);
- широкосоціальні (бажання зайняти певну позицію, роль у суспільстві, престижність);
- вузькосоціальні (прагнення мати статус у конкретній соціальній групі);
- процесуально-змістові (зацікавленість у самому процесі та змісті діяльності);
- матеріальні (можливість забезпечити себе матеріально);
- мотиви досягнення (прагнення досягти певних результатів у діяльності);
- утилітарні (прагнення отримати безпосередні переваги від діяльності чи уникнути небезпеки та покарань).

На нашу думку, ці групи мотивів можна об'єднати у чотири: професійно-результативні (професійні + досягнення), соціальні (широкосоціальні та вузько соціальні), пізнавальні (пізнавальні + процесуально-змістові) та базові (матеріальні + утилітарні).

Ця класифікація була покладена в основу психодіагностичного інструментарію визначення мотивації діяльності особистості, яка була перевірена шляхом проведення досліджень зі студентами магістратури

Житомирського державного університету імені Івана Франка у 2018 – 2019 рр. (усього 71 особа з історичного та соціально-психологічного факультетів, а також навчально-наукового інституту іноземної філології). До складу даного інструментарію входять методики спрямованості особистості Б. Басса, визначення соціально-психологічної мотивації О. Потьомкіної та методика ОПКДЕ Н. Рейнвальд (Райгородский, 2008, с. 563 – 569, 641– 648).

Нами були обрані саме ці методики, тому що, на нашу думку, формування особистості майбутнього спеціаліста проходить три етапи:

I етап: світоглядний, що передбачає формування світогляду, переконань та професійної свідомості особистості. Деякі результати такого формування ми досліджували за допомогою методики спрямованості особистості Б. Басса.

II етап: професійний, що спрямований на оволодіння необхідною системою знань, технологією практичної діяльності та формування культури майбутнього спеціаліста (організованість, культура спілкування, естетичний розвиток). Для дослідження цих якостей використовувалася методика ОПКДЕ Н. Рейнвальд.

III етап: особистісний, метою якого є формування професійно важливих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, цінностей, норм, що спонукають особистість до ефективної діяльності. Ці властивості майбутнього спеціаліста ми досліджували за допомогою соціально-психологічної мотивації О. Потьомкіної. Шкали означених методик ми розподілили, згідно їхнього змісту, за визначеними нами чотирма видами мотивації (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл змістових шкал методик за видами мотивації

| Вид мотивації | Методики | | |
|--------------------------|---------------------------|------------------------|----------------------------|
| | Б. Басса | Н. Рейнвальд | О. Потьомкіної |
| Базова | Спрямованість на себе | Працелюбність | Установка на егоїзм, гроші |
| Соціальна | Спрямованість на колектив | Колективізм | Альтруїзм і влада |
| Пізнавальна | – | Допитливість, естетизм | Процес і свобода |
| Професійно-результативна | Спрямованість на справу | Організованість | Результат і праця |

Таким чином, на кожен вид мотивації припадає по чотири шкали, які приведені нами до єдиного абсолютного показника у бальному

3.4. Психолого-типологічні особливості студентів як чинник мотивації навчання в магістратурі

визначенні (min – 0; max – 20). Сумарна кількість балів за кожним видом мотивації може складати до 80 балів.

У табл. 2 подано результат розподілу студентів магістратури різних факультетів за видами мотивації до професійної діяльності. Таким чином, видно, що найбільший відсоток має базова мотивація, до якої відноситься матеріальне забезпечення навчання (стипендія) та майбутня заробітна плата, а також інші матеріальні блага, притаманні майбутній професії (літня відпустка, соц. пакет, зручний графік роботи тощо). Проте, спостерігаємо деякі відмінності між представниками різних спеціальностей. Так, найбільшим є показник базової мотивації у студентів історичного факультету. Це пояснюється тим, що тут більшою мірою представлені студенти чоловічої статі, які, звісно, відповідають за добробут майбутньої сім'ї.

Таблиця 2

Розподіл студентів магістратури різних факультетів за видами мотивації

| Назви факультетів | Види мотивації | | | |
|-----------------------------------|----------------|-----------|-------------|--------------------------|
| | Базова | Соціальна | Пізнавальна | Професійно-результативна |
| Інститут іноземної філології | 30,0% | 27,5% | 30,0% | 12,5% |
| Історичний факультет | 41,2% | 23,5% | 23,5% | 11,8% |
| Соціально-психологічний факультет | 35,7% | 35,7% | 31,4% | 7,1% |
| % від загальної кількості осіб | 33,8% | 28,2% | 26,8% | 11,2% |

На другому місці, в цілому, у всіх досліджуваних переважає соціальна мотивація. Це пояснюється тим, що педагогічна та соціально-психологічна діяльність пов'язані зі сферою спілкування та комунікативними вміннями майбутніх спеціалістів. Проте, у студентів інституту іноземної філології на другому місці знаходиться пізнавальна мотивація, що говорить про більш творчий підхід студентів даної спеціальності до навчання.

Професійно-результативна мотивація у студентів всіх факультетів знаходиться на останньому місці. На нашу думку, це свідчить про те, що юнаки у даному віці ще не зовсім уявляють собі майбутній професійний результат своєї діяльності.

Наступним питанням, яке нас зацікавило, був гендерний аспект переважаючої мотивації студентів (табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл студентів чоловічої та жіночої статі за видами мотивації (у %)

| Стать | Види мотивації | | | |
|----------|----------------|-----------|-------------|--------------------------|
| | Базова | Соціальна | Пізнавальна | Професійно-результативна |
| Чоловіча | 38,5 | 23,1 | 23,1 | 15,4 |
| Жіноча | 32,8 | 29,4 | 27,5 | 10,3 |
| Різниця | 5,7 | -6,3 | -4,4 | 5,1 |

Базова мотивація залишається переважаючою як у юнаків, так і у дівчат, а професійно-результативна займає останню позицію. Проте, є відмінності у мотивації між чоловіками та жінками. Студенти чоловічої статі мають більш виражену базову мотивацію у порівнянні зі студентками. Жінки, навпаки, мають більш виражену соціальну та пізнавальну мотивації, що говорить про їхню більшу схильність до комунікативної діяльності, дружнього спілкування, прояву емпатії та більш активну, творчу, пізнавальну діяльність.

Наше дослідження продовжилося вивченням залежності мотивації від темпераменту студентів, який ми визначали за допомогою наступних методик: тест-опитувальник Г. Айзенка ЕРІ, методика діагностики темперамента Я. Стреляу та методика оцінки властивостей темпераменту В. Русалова.

Проаналізувавши отримані результати, ми виявили ознаки залежності між проявами темпераменту та видами мотивації (табл. 4). Так, у представників холеричного типу темпераменту переважає базова та пізнавальна мотивації (11,3% та 8,5% відповідно), у сангвініків переважає базова та соціальна мотивації (14,1% та 9,9% відповідно), у флегматиків переважає пізнавальна мотивація (8,5%), а у меланхоліків – соціальна мотивація (7,1%). Це свідчить про те, що у студентів-екстравертів, якими є холерики та сангвініки, найбільш яскраво виражена базова мотивація, яка відноситься до зовнішньої мотивації. Студенти флегматичного темпераменту, які є інтровертами, більш занурені у внутрішній світ явищ, тому для них є переважаючою пізнавальна мотивація. Цікавим виявився той факт, що у меланхоліків, які також належать до інтровертів, переважаючою є соціальна мотивація. Ми можемо пояснити це тим, що для меланхоліків характерним є прояв емпатії, висока чутливість, вміння поставити себе на місце іншої людини.

Таблиця 4

Розподіл студентів магістратури різних темпераментів за видами мотивації (у %)

| Види мотивації | Типи темпераментів | | | |
|--------------------------|--------------------|--------------|--------------|---------------|
| | Холеричний | Сангвінічний | Флегматичний | Меланхолічний |
| Професійно-результативна | 1,4% | 1,4% | 4,2% | 4,2% |
| Пізнавальна | 8,5% | 5,6% | 8,5% | 4,2% |
| Соціальна | 5,6% | 9,9% | 5,6% | 7,1% |
| Базова | 11,3% | 14,1% | 5,6% | 2,8% |
| % від заг. кількості | 26,8% | 31,0% | 23,9% | 18,3% |

Таким чином, робота з вивчення мотивації студентів має практичну значущість у тому сенсі, що, дослідивши переважаючі типи мотивації у магістрантів різних спеціальностей, викладач може спрямувати свою професійну діяльність на активізацію навчально-виховних впливів, притаманних кожній мотивації. Наступним кроком ми вважаємо, що необхідно створити типологію особистості студента магістратури, спираючись, з одного боку, на фізіологічно обумовлені властивості особистості (тип нервової системи, тип вищої нервової діяльності, темперамент), а з іншого – на соціально обумовлену підструктуру особистості, одним із центральних компонентів якої ми вважаємо мотивацію.

3.5. Підприємливість як наукова категорія психології розвитку

Психологічні чинники проблем розвитку підприємництва у сучасному українському суспільстві. Відповідно до ст. 3 Основного Закону України (Конституції України) «Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю». В країні з ринковою економікою забезпечення гідного життя населення покривається наявними доходами громадянина. За даними державної статистики (2017 р.) у структурі доходів населення заробітна плата складає 43,8%, соціальні допомоги та інші одержані соціальні трансферти – 34,1%. Із отриманих доходів населення витрачає на придбання товарів та послуг – 89,7%. Споживчі грошові витрати у 2017 р. складали 92,9%, із них: продовольчі витрати – 51,3%, непродовольчі (включаючи комунальні витрати) –

41,6% (Статистичний..., 2017). За інформацією Я. Ткачук, українці витрачають на оплату комунальних платежів 57% своєї заробітної плати, тоді як жителі європейських країн витрачають на ці платежі від 10% до 22% заробітної плати: Німеччина та Великобританія – 10%, Австрія – 11%, Іспанія – 17%, Греція – 21%, Угорщина – 22%. При цьому заробітна плата у цих країнах складала в доларах США: Німеччина – 3533,0; Великобританія – 3843,1; Австрія – 3820,7; Іспанія – 2552,7; Греція – 1600,1; Угорщина – 921,8 і Україна – 202,8 (Статистичний..., 2017).

Дана економічна ситуація безпосередньо впливає на природний приріст населення України як при плануванні сім'ї, так і при наявності можливостей щодо підтримання стану здоров'я та лікування. Природний приріст населення в Україні у 2017 р. є негативним і складає -210136 осіб, це чисельність населення невеликого обласного центру (так, чисельність населення станом на 01.01.2017 р. складала в обласних центрах (осіб): Ужгород – 115520, Луцьк – 217103, Івано-Франківськ – 228572, Кропивницький – 232314) (Статистичний збірник «Чисельність наявного населення України на 1 січня 2017 року»).

У 2017 р. чисельність новонароджених дітей скоротилася у порівнянні з 2012 р. на 30% (Статистичний..., 2017).

Міграційне сальдо свідчить теж не на користь України. За показниками Державної міграційної служби за 2018 р. оформлено документів для виїзду громадян України за кордон на постійне місце проживання 8551 осіб, повернулось в Україну 1634 осіб (Показники діяльності ДМС за 2018 р.). Це за умови ускладненого виїзду за кордон.

Однак, виїздом з України за кордон окремих громадян не можна вирішити проблему достойного життя населення України. Як не вирішити її і за допомогою міжнародних кредитів та масовим відкриттям магазинів для економ класу (sekond hand). Бо будь-які кредити – це кабала, у яку сучасне населення заганяє себе і своїх нащадків. Забезпечити гідне життя громадянам можуть лише самі громадяни з використанням наявних ресурсів, на які досить багата наша країна.

Одним із головних ресурсів є саме населення зі своїм потенціалом. Розкрити потенціал населення – це одне із найголовніших завдань економічної психології, яке повинно стати наріжним каменем розвитку країни. Практика показує, що прийняття тих чи інших юридичних законів не дає бажаних результатів. Так ми бачимо, що не дивлячись на підтримку державних органів щодо розвитку підприємництва та бажання людей, а іноді й нагальну потребу в організації власної справи

з метою покращання матеріального положення, ефективність вітчизняного підприємництва не може задовольнити ні державу, ні самих підприємців середнього і малого бізнесу.

Однією і, на нашу думку, основною причиною такого положення є відсутність формування та розвитку підприємливості, а звідси і неготовність населення до підприємницької діяльності.

Ми провели дослідження щодо особистості підприємця і його ролі у суспільстві, де особлива увага приділена психологічній складовій капіталу підприємця, вказано на необхідність наявності та розвитку у підприємця такої риси як креативність, розглянуто підприємництво як основне джерело робочих місць, вказано на необхідність належного оцінювання можливостей підприємця як один із кроків до успішної діяльності, загострено увагу на необхідності когнітивного підходу у вивченні феномену підприємця, досліджено образ успішного підприємця в очах студентської молоді (Кулаковський, 2011-2018). Результати проведених нами досліджень та вивчення наукової літератури вказують на необхідність вивчення такого феномену як «підприємливість».

Образ підприємця в уявленнях української молоді. Неефективне підприємництво у нашій країні часто пояснюють впливом на розвиток особистості планово-командної системи управління економікою. Однак за часів незалежності України виросло нове покоління, яке формувалось уже при переході до ринкової економіки та при ринковій економіці. На професійне самовизначення впливають уявлення молоді людини про її професійне майбутнє. Зміст і характер цих уявлень залежить від її досвіду та включення у різні види діяльності (Гельбак, 2017).

Молодь є рушійною силою будь-яких звершень. Включення молоді у підприємницьку діяльність має бути осмисленим: молоді люди повинні мати уявлення про цю діяльність, розуміти її сутність, а також особливості особистості підприємця. Тереза Нельсон вказує, що при навчанні підприємництву слід зважати на гендерні відмінності (Nelson). Актуальність дослідження уявлень молоді про успішного підприємця підсилюється гендерною складовою, на якій наголошують і зарубіжні вчені (MeekWilliam; Thurik, 2002).

Дослідження уявлень сучасної молоді про образ підприємця проводилося зі студентами із двох вищих навчальних закладів м. Житомира, які навчаються за трьома спеціальностями: «Фінанси, банківська справа та страхування», «Психологія», «Ветеринарна медицина». Загальна вибірка склала 46 осіб, середній вік учасників

дослідження склав 20,8 роки. На першому етапі дослідження нами було використано метод ненаправленого асоціативного експерименту, при проведенні якого досліджуванним було запропоновано максимально швидко навести не менше 10 асоціацій на слово-стимул (словосполучення) «успішний підприємець».

Після проведення першого етапу дослідження отримані дані були опрацьовані з використанням методів якісного та частотного аналізу (табл. 1).

Таблиця 1

Уявлення студентської молоді щодо образу підприємця

| Категорія | жінки | | чоловіки | |
|------------------------------|--|----|---|----|
| | Приклад асоціацій | % | Приклад асоціацій | % |
| Фінансовий успіх | Багатий, багатство, гроші, дохід, прибуток | 6 | Гроші, достаток, капітал, прибуток, незалежність, багатий | 11 |
| Професійна компетентність | Досвідчений, професіонал, профі, ділові папери | 20 | досвідчений, компетентний, професіонал, умілий | 22 |
| Комунікативна компетентність | зв'язки, комунікабельний, домовляється, «рішає» | 8 | Зв'язки, «криша», Має зв'язки, комунікабельний | 9 |
| Лідерські якості | Влада, керівник, підлеглі, лідер, | 16 | Влада, авторитет, лідер, самостійність | 5 |
| Креативність | Винахідливий, креативний, новатор | 4 | новатор, креатив, креативний, новаторство | 14 |
| Соціальне визнання | Відомий, знатний | 4 | Популярність, перший, репутація, щасливе життя | 9 |
| Наполегливість | Енергійний, завзятий, ініціативний, наполегливий | 13 | Наполегливість, наполегливий, працьовитий | 9 |
| Позитивні моральні якості | Товариський, чесний, щедрий, надійний, порядний | 9 | Мудрий, чесність, щедрість, порядний | 5 |
| Здатність до ризику | Ризиковий, сміливий, ризик | 3 | Ризиковий, сміливий, ризик | 11 |
| Негативні моральні якості | Хитрий | 5 | 90-ті, непорядний | 5 |

Як видно з наведеної таблиці, така якість в образі підприємця, як підприємливість, не знайшла відображення.

На другому етапі дослідження з усього отриманого масиву асоціацій було відібрано 10 асоціацій, які зустрічаються в кожній вибірці (по п'ять найбільш вживаних асоціацій з кожної вибірки). На основі даних асоціацій було розроблено бланк, в якому відібрані

асоціації були використані як назви 7-бальних шкал. З використанням розробленого бланку було проведено повторне дослідження, в якому досліджуваних просили оцінити ступінь важливості вказаних у бланку асоціацій для успішного підприємця. Надалі у роботі було застосовано факторний аналіз.

В результаті проведеного факторного аналізу даних, отриманих у вибірці *жінок*, було виділено чотири фактори, які пояснюють 84,75% дисперсії (рис. 1).

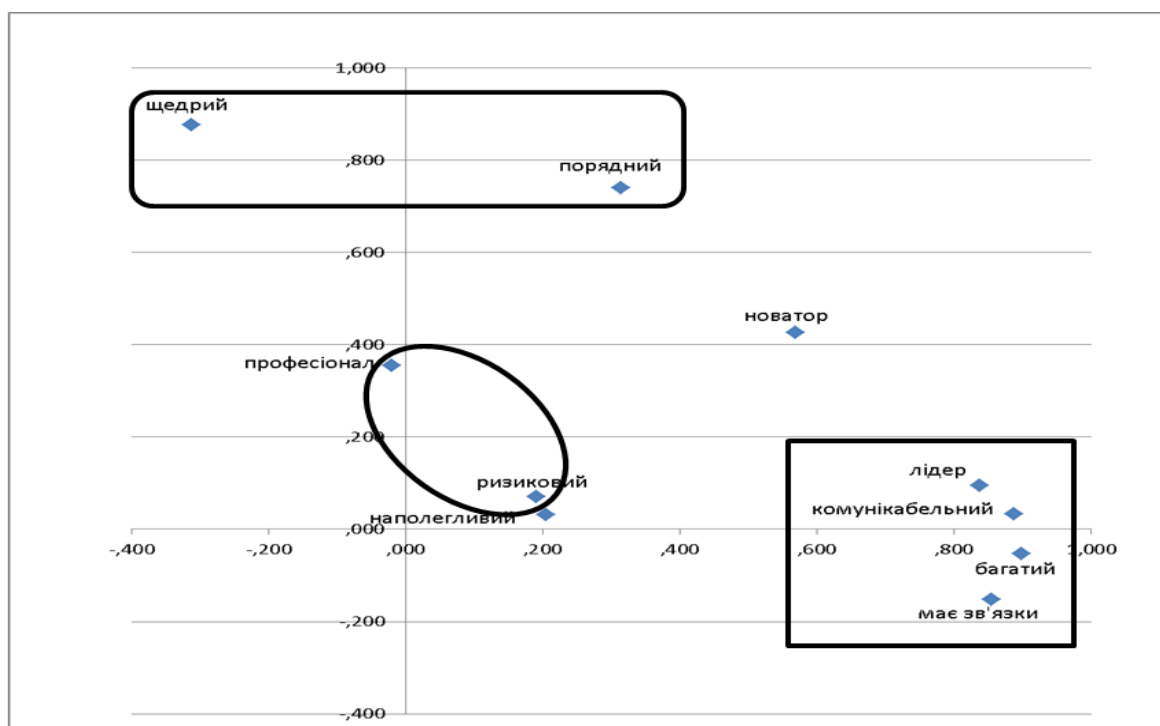


Рис. 1. Факторно-семантичне поле уявлень жінок про успішного підприємця

Перший фактор – 38,58% дисперсії, до нього увійшли такі характеристики успішного підприємця, як багатий (0,9), комунікабельний (0,88), має зв'язки(0,85) та лідер (0,84). Зважаючи на характеристики, які були виражені через даний фактор, вважаємо можливим назвати його «фінансовий успіх». Можна припустити, що фінансовий успіх у підприємницькій діяльності жінки переважно асоціюють з комунікативною та лідерською компетенціями. Окрім цього, жінки вважають наявність або здатність формувати зв'язки важливою складовою досягнення успіху у підприємницькій діяльності.

Другий фактор пояснює 18,02% дисперсії. До даного фактору увійшли наступні характеристики: щедрий (0,88) та порядний (0,74).

Даний фактор, на нашу думку, може бути названий «позитивна репутація». Можна припустити, що успішний підприємець сприймається жінками як постать, що виступає носієм позитивних моральних цінностей.

Третій фактор, що пояснює 15,39% дисперсії, включає такі характеристики: ризиковий (0,87) та професіонал (-0,69). Даний фактор, враховуючи результати кількісного аналізу, може бути названий «професіоналізм». Аналізуючи його складові, можна припустити, що жінки вважають ризиковану діяльність не професійною, а розглядають успішного підприємця як не схильного до ризику.

До четвертого фактору (12,76%) увійшла характеристика наполегливий (0,93). Зважаючи, що через даний фактор була виражена лише одна змінна, вважаємо можливим назвати даний фактор «наполегливість». При цьому характеристика «новатор» не була виражена через жоден з виділених факторів, оскільки не отримала достатнього факторного навантаження.

Підсумовуючи дані результати, можна припустити, що жінки бачать успішного підприємця як людину, що наділена позитивними моральними характеристиками, професіонала своєї справи, що наполегливо працює над досягненням поставленої мети. При цьому ризик у підприємницькій діяльності вони розглядають як свідчення непрофесіоналізму. Варто зазначити, що основною передумовою досягнення фінансового успіху у підприємницькій діяльності жінки вважають наявність здатності налагоджувати соціальні контакти та керувати групою.

У результаті факторного аналізу даних, отриманих у вибірці *чоловіків*, також було виділено чотири фактори, які пояснюють 78,19% дисперсії (рис. 2).

Перший фактор пояснює 34,06% дисперсії. До даного фактору увійшли такі характеристики успішного підприємця, як лідер (0,96), комунікабельний (0,88), порядний (0,85). Відповідно до складових, даний фактор був названий нами «керівник». Другий фактор пояснює 19,8% дисперсії. До даного фактору увійшли наступні характеристики: ризиковий (0,85) та наполегливий (0,70). Даний фактор, на нашу думку, можна назвати «підприємливість».

Третій фактор (пояснює 13,86% дисперсії) і включає такі характеристики: має зв'язки (0,87) та багатий (0,70). Даний фактор, зважаючи на його складові, був названий нами «фінансовий успіх». До четвертого фактору (10,47% дисперсії) увійшла характеристика щедрий

(0,9). Даний фактор, зважаючи на те, що до нього увійшла лише одна змінна був названий нами «щедрість». Варто зазначити, що, як і в результатах отриманих на вибірці жінок, характеристики «новатор», а також характеристика «професіонал» не були виражені через жоден фактор.

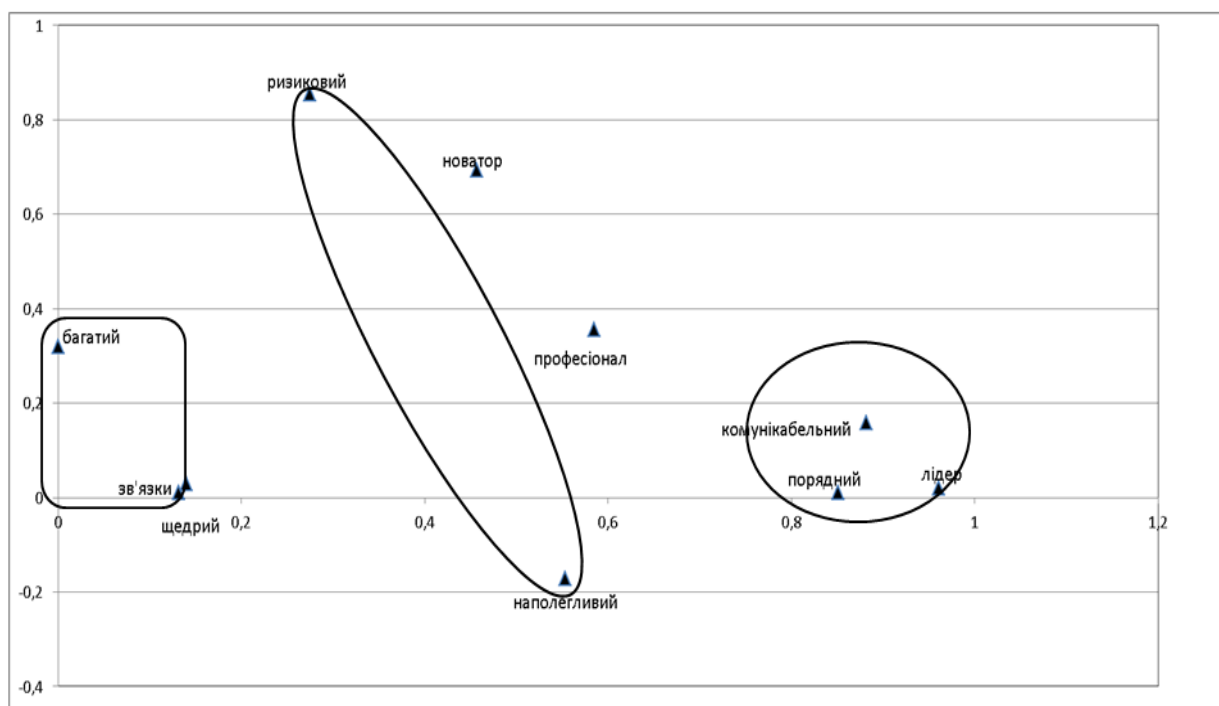


Рис. 2. Факторно-семантичне поле уявлень чоловіків про успішного підприємця

Підсумовуючи наведене вище можна припустити, що чоловіки бачать успішного підприємця як здібного керівника, що позитивно сприймається підлеглими (характеристика «порядний» та «щедрий»), особу, що здатна діяти у полі невизначеності, ризикувати та проявляти наполегливість в досягненні поставленої мети. При цьому варто звернути увагу на те, що в уявленнях чоловіків, досягнення фінансового успіху, насамперед, пов'язано з наявністю зв'язків, а не зі здатністю їх формувати.

Порівнюючи результати якісного аналізу можна припустити, що для жінок в образі успішного підприємця більш важливими є лідерські якості (жінки – 16% асоціацій, чоловіки – 5%) та наполегливість (жінки – 13% асоціацій, чоловіки – 9%). Для чоловіків в образі підприємця важливими виявилися наступні якості: креативність (жінки – 4% асоціацій, чоловіки – 14%) та здатність до ризику (жінки – 3% асоціацій, чоловіки – 11%). Для обох груп виявилися важливими такі

характеристики успішного підприємця як: професійна та комунікативна компетенції, фінансовий та соціальний успіх і позитивні моральні якості.

Загалом жінки сприймають успішного підприємця як людину порядну та професіонала своєї справи, який наполегливо працює для досягнення поставленої мети. При цьому досліджувані бачать схильність ризикувати скоріше як негативну особливість, що не притаманна професіоналу. А досягнення фінансового успіху в першу чергу асоціюють з навичками міжособистісної взаємодії: здатністю встановлювати необхідні соціальні контакти та керувати групою.

Чоловіки бачать успішного підприємця як людину, що здатна діяти ризиковано та проявляти наполегливість у досягненні мети. Також в образі успішного підприємця для чоловіків важливими є характеристики успішного керівника. Разом з тим, слід відмітити, що жоден із респондентів не вказав на таку рису особистості як підприємливість.

Поняття підприємливості у науковій літературі. У науковому світі поняття підприємливості розглядається рідко. Зауважимо, що не психологи, а економісти одні із перших поставили питання щодо підприємливості як типу поведінки, що безпосередньо пов'язаний з успішністю підприємництва.

Є. Ф. Чеберко у дисертації на здобуття ступеня доктора економічних наук ще у 1991 р. (початок незалежності України) зазначив, що вводиться в економічну науку нова категорія: *національний потенціал підприємливості*, яка застосовується для характеристики підприємливості в масштабах країни. Йдеться про сукупність індивідуумів, об'єктивно здатних до заповзятливої діяльності та зайняття нею, або здатних нею займатися при сприятливих суспільних умовах.

Він визначає підприємливість як тип економічної поведінки, пов'язаний з пошуком нетрадиційних, піонерних напрямів розвитку продуктивних сил, виробничих відносин, вибором альтернативних рішень, з ризиком і забезпечує вихід на якісно новий рівень розвитку суспільного виробництва (Чеберко, 1991).

Така якість як підприємливість не могла сформуватися в умовах планово-командної системи управління, яка формувала у людей основну якість – сумлінне виконання команд зверху. Окрім того підприємливість у вигляді спекуляції каралась Законом: «Спекуляція, тобто скуповування товарів або інших предметів, на які встановлено державні роздрібні ціни, в підприємствах (організаціях) торгівлі, а так

само інших підприємствах, що здійснюють реалізацію товарів або інших предметів населенню, та їх перепродаж з метою наживи, — карається...» (Кримінальний кодекс України).

Відомий російський психолог Є. П. Ільїн підкреслює, що підприємливість у ці часи розглядалася як чужа нашій дійсності буржуазна якість особистості. Щоб просуватися по службі, бути на хорошому рахунку, треба було бути скромним і «не висовуватися». Старанність і слухняність цінувалися вище ініціативи і творчості. Людина, що багато років працювала на одному місці, викликала позитивні оцінки, хоча цілком можливо, що це було лише наслідком її загальної пасивності. Навпаки, той, хто шукав шляхи реалізації, міняв роботу, прагнув до зростання, викликав підозру. Новатору, який об'єктивно не може не вступати в конфлікт з консервативним оточенням, часто приписувалися (та нерідко і зараз приписуються) як начальством, так і товаришами по службі, негативні моральні якості — кар'єризм, користолюбство і, само собою зрозуміло, нескромність (Ільїн, 2011).

Не випадково в україномовних та російськомовних словниках до розпаду Радянського Союзу таке поняття як «підприємливість» навіть не розглядається, в той час як поняттю «спекуляція» приділяють увагу і С. І. Ожегов, і В. І. Даль, і інші. З переходом на ринкову систему господарювання, з ліквідацією планово-командної системи управління з'являються поодинокі тлумачення у словниках поняття «підприємливість», зазвичай далеко неповні (табл. 2).

Таблиця 2

Поняття «підприємливість» у словниках

| № з/п | ПІБ авторів | Визначення |
|-------|--|--|
| 1 | Ожегов С. І., Даль В. І., Райзберг Б.А., Лозовський Л. Ш., Стародубцева О.Б., Петровський А. В., Ярошевський М. Г., Войтко В.І., Синявський В.В., Сергєєнкова О. П., Побірченко Н. А., Гуревич П. С., Мещеряков Б. Г., Зінченко В. П., Немов Р. С., Карпенко Л. А., Енцикл. сучасної України | Підприємливість не розглядається |
| 2 | Словник української мови | Підприємливість, -вості, жін., книжн. Властивість за значенням підприємливий |

| № з/п | ПІБ авторів | Визначення |
|-------|-------------------------|---|
| 3 | Бусел В.Т. | Підприємливість , властивість за значенням підприємливий |
| 4 | Економічна енциклопедія | Підприємливість – здатність осіб, учасників підприємницької діяльності на високому професійному рівні здійснювати заходи, виконувати службові функції, спрямовані на досягнення певних результатів ефективності праці, що дають прибуток фірмі |
| 5. | Позняков В. П. | Предприимчивость — деловая активность, инициативность, способность к начинанию и осуществлению дела, приносящего успех. Предпринять что-либо — значит сделать инициативное, упреждающее действие, проявить активность до того, как будут четко определены ее условия и последствия. Предприимчивость может рассматриваться как более широкий, не связанный только с деловой активностью психологический феномен, обеспечивающий успешную адаптацию человека к жизни в условиях рыночной экономики. Наиболее выразительно эта ценность представлена в молодежной среде |

В. Т. Бусел повторює тлумачення словника української мови (Словник ..., 1975, с. 487) та визначає підприємливість як властивість за значенням підприємливий (Бусел, 2005). Автори економічної енциклопедії пов'язують підприємливість лише з підприємницькою діяльністю (Економічна енциклопедія). Д. Н. Ушаков дає наступне тлумачення підприємливості – підприємливий характер, винахідливість, поєднана з енергією і практичністю (Ушаков, 2013). Найбільш повне визначення дає В. П. Позняков, який визначає підприємливість як ділову активність, ініціативність, здатність до почину і здійсненню справи, що приносить успіх. Підприємливість – значить зробити ініціативну, випереджаючу дію, проявити активність до того, як будуть чітко визначені її умови та наслідки.

Він вважає, що підприємливість може розглядатися як більш широкий, не пов'язаний тільки з діловою активністю психологічний феномен, що забезпечує успішну адаптацію людини до життя в умовах ринкової економіки. Найбільш виразно ця цінність представлена у молодіжному середовищі (Позняков, 2005).

Разом з тим ніхто із авторів цих словників не висвітлює психологічний аспект підприємливості, що є досить важливим, адже підприємливість – якість людини, і її наявність, формування та розвиток є прерогативою психологічної науки. Так, у словниках за редакцією А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського, В. І. Войтко, В. В. Синявського, О. П. Сергієнкової, Н. А. Побірченко, П. С. Гуревича, Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко, Р. С. Немова, Л. А. Карпенко поняття «підприємливість» не розглядається.

Підсумовуючи тлумачення словників приходимо до думки, що підприємливість – це здатність людини до ділової активності, ініціативності, вміння швидко приймати рішення та діяти в умовах невизначеності, що є дуже важливою якістю в умовах ринкової економіки.

Т. В. Березина та Є. А. Шилова розглядають термін підприємливість виходячи зі словоутворення: префікс «під» означає випередження, а корінь «приєм» – практична справа. Тобто такий термін означає здібність людини здійснювати практичні справи раніше інших (Березина, 2016).

Актуальність цієї проблематики висвітлюється у наукових роботах вчених: педагогів, економістів, соціологів та психологів. Аналіз дисертаційних досліджень за період 1991-2011 рр. показав, що питання підприємливості піднімалося у 21 дисертації, із них: у дисертаціях на здобуття ступеня педагогічних наук – 11, соціальних – 2, економічних – 4, психологічних – 4; за ступенем: на здобуття ступеня кандидата наук – 18, доктора наук – 3 (із них економічних наук – 3).

Важливість вивчення феномену «підприємливість особистості», нагальна потреба суспільства у підприємливих людях спонукала вчених економічної науки до дослідження цієї проблематики при здобутті ступеня доктора економічних наук (табл. 3). Є. Ф. Чеберко проводить дослідження підприємливості як фактора оновлення суспільства (Чеберко, 1991), він вводить новий ресурс економіки: потенціал підприємливості, який не міг бути сформований і накопичений у суспільстві за часів планово-командної системи управління, але який є фактором формування ефективного конкурентного середовища, на думку іншого здобувача ступеня доктора економічних наук – С. Ф. Хашукаєва (Хашукаєв, 2000). О. І. Гаврилов, в рамках дисертаційного дослідження на здобуття ступеня доктора економічних наук, досліджує механізм оновлення управління економікою, де визначає підприємливість як фактор оновлення управління (Гаврилов, 1999).

Таблиця 3

**Поняття «підприємливість» у дисертаційних дослідженнях
здобувачів ступеня доктора та кандидата наук з економіки**

| № з/п | ПІБ, ступінь | Визначення |
|-------|------------------------|---|
| 1. | Гаврилов А. И., д.е.н. | Уточнено понятие "управленческая предприимчивость", под которой понимается совокупность особых свойств (умение прогнозировать эволюционные и скачкообразные изменения, понимание их движущих сил, способность трезво оценить трудности замены устаревших, но привычных методов и форм работы и т.д.), присущих как коллективам управленцев, так и отдельному менеджеру. Такая предприимчивость проявляется в творческом подходе к решению проблем, в постоянном поиске дополнительных источников роста экономической и социальной эффективности, в смелых, но обоснованных новаторских действиях. |
| 2. | Чеберко Е. Ф., д.е.н. | Предприимчивость можно определить как тип экономического поведения, связанный с поиском нетрадиционных, пионерных направлений развития производительных сил, производственных отношений, выбором альтернативных решений, с риском и обеспечивающий выход на качественно новый уровень развития общественного производства. ...вводится в экономическую науку новая категория: национальный потенциал предприимчивости , которая применяется для характеристики предприимчивости в масштабах страны. Речь идет о совокупности индивидуумов, объективно способных к предприимчивой деятельности и занимающихся ею, либо способных ею заниматься при благоприятно складывающихся общественных условиях. |
| 3. | Хашукаев С. Ф., д.е.н | Сутність поняття «підприємливість» не розглядає. |
| 4 | Бартош Л. С., к.е.н. | Сутність поняття «підприємливість» не розглядає. Теоретическая значимость работы состоит в развитии теории и методологической базы оценки результатов использования функции предприимчивости, т.е. нововведений , итогом которых является рост эффективности производства, проявляющийся в повышении производительности труда на промышленных предприятиях. |

Долучилися до проблематики накопичення потенціалу підприємливості і представники педагогічної науки. Дисертаційні дослідження на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук О. І. Чарушиної, Д. В. Коняєва, Л. В. Єрмолаєвої, М. Н. Умутбаєва, Ю. Ф. Жадаєва, Н. В. Чигиринської, І. О. Федорової, В. Б. Орлова,

К. В. Рибаків, М. А. Селіванов, К. М. Старченка, а також здобувача ступеня кандидата соціологічних наук Р. Х. Токова та здобувача ступеня психологічних наук Н. М. Алленові направлені на вивчення формування, виховання та розвитку у молоді, що навчається у закладах освіти, підприємливості.

Таблиця 4

Поняття «підприємливість» у дисертаційних дослідженнях здобувачів ступеня кандидата педагогічних наук

| № з/п | ПІБ | Визначення |
|-------|-----------------|--|
| 1 | Ермолаева Л. В. | ... под предприимчивостью понимается способность, синтезирующая различные свойства личности, обеспечивающие ее конкурентоспособность и успешность выполнения ею предпринимательской деятельности. При этом конкурентоспособность определяется нами как способность личности включаться в процесс активного соперничества в условиях рыночных отношений. |
| 2 | Жадаев Ю. Ф. | Предприимчивость определяется как способность личности принимать оптимальное решение в нестандартной, постоянно изменяющейся ситуации. Способность сориентироваться в сложной, многоаспектной проблемной ситуации, найти оптимальный выход, и составляет суть предприимчивости личности. Компонентный состав рассматриваемого личностного качества определил выбор основных признаков (самостоятельность, целеустремленность и нестандартность). |
| 3 | Коняев Д. В. | Предприимчивость - качество, имманентно присущее личности и представляющее собой форму проявления трудовой, экономической и политической активности, выражающееся в положительном мотивационно-ценностном отношении к нововведениям, в оперативном, самостоятельном и творческом решении задач; проявляющееся в инициативе, решительности, ответственности, способности идти на риск. |
| 4 | Орлов В. Б. | Предприимчивость - деловая творческая активность, содержанием которой являются смелые решительные нестандартные действия, в сфере экономической деятельности субъекта. |
| 5. | Рыбакова Е. В. | Сущность предприимчивости не определена. Предприимчивость учащегося-мигранта понимается как качество, формирующееся в результате успешной интеграции школьника в социальную и экономическую среду принимающего общества, и выражающееся в его потребности и способности достигать успеха в учебной и |

РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

| № з/п | ПІБ | Визначення |
|-------|-------------------|---|
| | | профессионально ориентированной деятельности на основе определения возможностей, оценки рисков и принятия нестандартных решений. |
| 6 | Селиванова М. А. | Предприимчивость - качество многозначное, включает в себя такие как организованность, инициативность, самостоятельность, активность и т.д. Оно не может быть сформировано изолированно от других качеств, не может проявляться в «чистом виде», вне связи с другими сторонами личности. На развитие предприимчивости оказывает влияние преобразование мышления человека в условиях перехода к рыночным отношениям, а также влияют две тенденции: отказ от стереотипов, снятие барьеров, открывающие путь к творчеству, и нестабильность социальных отношений, сдерживающая процесс формирования нового мышления |
| 7. | Старченко К. М. | Підприємницька діяльність вимагає від людини певних якостей, які ми називаємо як підприємливість особистості. Характерні якості підприємливості людини за визначенням П. Х. Зерхана – це здатність і готовність: проявлять ініціативу; приймати рішення /самостійно – К. М. /; не шадити себе; йти на ризик; розуміти ринок та його розвиток; прагнути до нововведень; бажати керувати людьми; надихати і координувати їх роботу. Отже, підприємливість ми розглядаємо як розвинуте багатофакторне інтегроване новоутворення особистості, що дозволяє діяти наполегливо і активно по досягненню наміченого успіху. Це є спрямованість особистості. В їх структурі проявляються морально-інтелектуальні, вольові, емоційно-спонукальні та діяльнісно-практичні компоненти. |
| 8. | Умутбаев М. Н. | Сутність підприємливості не розглядає |
| 9 | Федорова И. А. | Сутність підприємливості не розглядає |
| 10. | Чарушина Е. И. | Предприимчивость – категория более широкая и содержательная, чем деловитость, которая представляет собой форму проявления собственно деловых качеств. Предприимчивость отличает всеохватность подхода к оценке и реализации ситуаций, причём традиционно это понятие принято соотносить с решением сравнительно значимых экономических задач. |
| 11. | Чигиринская Н. В. | Под предприимчивостью мы понимаем способность школьника к инновационно-прагматическому преобразованию действительности в условиях неопределенности и риска. Данное качество влияет на |

3.5. Підприємливість як наукова категорія психології розвитку

| № з/п | ПІБ | Визначення |
|----------|-----|---|
| | | характер оценочных суждений и способ действий старшеклассников. Динамическая модель может быть представлена следующими комплексами качеств: деловитость; инициативность - организованность; самостоятельность - творчество. Критерием для определения уровней развития предприимчивости учащихся служит степень сформированности ее ведущих компонентов: потребностно-мотивационного, содержательно-операционного и эмоционально-волевого. На их основе с учетом возрастных особенностей нами выделяются три уровня: устойчивый; ситуативный; безразличный. |

Частка таких досліджень серед тих, що піднімали питання «підприємливості», складає 62%. Категорія «підприємливість» є і соціальною проблемою, так як вона проявляється у суспільних відносинах, окрім того відношення до соціального поняття «підприємлива людина» кардинально змінилося з негативної характеристики (спекулянт) до позитивної, де підприємливість розглядається як тип соціальної активності.

М. Є. Базунова у своєму дисертаційному дослідженні на здобуття ступеня кандидата соціальних наук вказує, що підприємливість полягає в енергійній, ініціативній дії з подолання примусової ситуації, коли потреба в соціально значимій діяльності є для особистості нездоланною. На її думку, підприємливість як тип активності формує в людині особистісні особливості, які в подальшому стимулюють її розвиток. Особистісні особливості носія підприємливості: здатність до активної самореалізації, специфічне сприйняття навколишнього світу, зокрема, ставлення до роботи і грошей. У підприємливості органічно переплітаються об'єктивне і суб'єктивне, внутрішнє і зовнішнє, загальне і особливе, соціальне і психофізіологічне, емоційне і вольове (Базунова, 2007). Л. Г. Хайбулаєва, розкриваючи тему «Предприимчивость в ментальности российского крестьянства», у дисертаційному дослідженні на здобуття ступеня кандидата соціологічних наук сутність підприємливості не розглядає (Хайбулаєва, 1998). Не розглядають сутність поняття «підприємливість» у своїх дисертаційних дослідженнях з питань формування, розвитку підприємливості і автори Є. Б. Филинкова, М. Н. Умутбаєв, Л. С. Бартош, І. О. Федорова, Г. С. Дуліна, С. О. Матошук.

Досить незначна частка дисертаційних робіт з цієї тематики представлена у психологічній науці, але й вони більшою мірою пов'язані з підприємницькою діяльністю, і не дають тлумачення поняттю «підприємливість». Про недостатність уваги зі сторони вчених-психологів до проблеми підприємливості, як якості особистості, свідчить і той факт, що за період 2015–2019 рр. у Психологічному журналі РАН тільки дві статті присвячені підприємництву: у 2016 р. – «Ценностные ориентации предпринимателей с разным психологическим типом деловой активности» В. П. Познякова та у 2015 р. – «Ценностные ориентации предпринимателей в изменяющемся российском обществе» М. А. Журавльова.

Вивчення наукової літератури з питань підприємництва підтверджує необґрунтованість обмеження підприємливості рамками підприємницької діяльності. І це ще раз підтверджує необхідність додаткових наукових досліджень цього питання. Так, Є. П. Ільїн наводить твердження Е. Еріксона, який виділив підприємливість як третю стадію розвитку дитини. Вона зазвичай припадає на вік від чотирьох до п'яти років. Дошкільник вже придбав безліч фізичних навичок і починає сам придумувати собі заняття, а не просто відповідати на дії інших дітей або наслідувати їх. Винахідливість його проявляє себе і в мові, і в здатності фантазувати. Соціальний параметр цієї стадії, говорить Е. Еріксон, розвивається між підприємливістю на одному полюсі і почуттям провини на іншому. Від того, як в цій стадії реагують батьки на витівки дитини, багато в чому залежить, яке з цих якостей переважить в її характері. Діти, яким надана ініціатива у виборі моторної діяльності, які за своїм бажанням бігають, борються, порождають, катаються на велосипеді, на санках, на ковзанах, виробляють і закріплюють підприємливість. Закріплює її також готовність батьків відповідати на запитання дитини (інтелектуальна підприємливість) і не заважати їй фантазувати і затівати гри (Ільїн, 2011).

Отже, виходячи з вчення Е. Еріксона, підприємливість у людини формується уже в дитинстві. Ця думка Е. Еріксона щільно переплітається з мотивацією досягнення у Д. Макклелланда, який до базових потреб людини додав три мотиваційні потреби: потребу у досягненні, потребу у владі, потребу в приналежності. При цьому Д. Макклелланд припустив, що більшість людей мають змішану мотивацію, але в окремих людей одна із мотиваційних потреб перевищує інші, що варто враховувати, вивчаючи компетентність особи при її прийомі на роботу. Особливу увагу приділив вчений потребі

мотивації досягнення. Виходячи із вчення Е. Еріксона, Д. Макклеланда, Дж. Аткинсона та визначення сутності поняття «підприємливість» можна припустити, що підприємливість ототожнюється з ініціативою за Е. Еріксоном, з потребою у мотивації за Д. Макклеландом та мотивацією досягнення за Дж. Аткинсоном. В такому разі можна константувати, що підприємливість є не вродженою, а набутою якістю. Дана гіпотеза є досить важливою для українського суспільства, так як дозволяє формувати та збільшувати такий важливий національний ресурс для економіки як потенціал підприємливості.

Виникає потреба у розробці механізмів формування і розвитку підприємливості у населення.

Як показує проведений аналіз, більшість дисертаційних робіт направлена на дослідження формування та розвитку підприємливості. Правда, виникає питання: чи не запізно досліджувати питання формування підприємливості у старшокласників та студентів? Можливо у цей час розвитку особистості слід уже вивчати питання наявності та розвитку цієї якості.

На сьогодні немає однозначної відповіді на питання: що являє собою підприємливість з психологічної точки зору: психологічний стан, психологічну властивість, психологічний процес чи психологічне утворення. Певно, проблема криється в неоднозначності підходів до вивчення предмета і об'єкта психології, а також специфіки методів дослідження. О. М. Ібрагімова та Л. М. Попов вивчали проблему об'єкта в психології та виділили два типи об'єктів, які найчастіше представлені в кандидатських та докторських дисертаціях. В одних випадках – це люди, які відносяться до певної групи: соціальної, вікової, професійної, етнічної; у других – абстрактно виділені сторони психологічної організації людини (наприклад: інтелектуальна, емоційна, мотиваційна, ціннісно-смилова сфера). Вони вказують, що останнім часом більшість досліджень мають абстрактний характер (Ібрагімова, с. 34 – 40). Проведений аналіз дисертаційних робіт, які пов'язані з поняттям підприємливість, вказує на те, що усі вони відносяться до другої групи дисертаційних досліджень і носять прикладний характер.

Відомо, що психологія як наука має свій категоріальний апарат, який об'єднує чотири групи основних понять: психологічні процеси, психологічні стани, психологічні властивості особистості і психологічні новоутворення. Загальна психологія визначає тільки перші три категорії. А вікова психологія виділяє четверту категорію – психологічні

новоутворення. Під віковими новоутвореннями розуміють той новий тип будови особистості та її діяльності, ті фізичні та соціальні зміни, які виникають на даному ступені вперше і які визначають в найголовнішому і основному свідомість дитини в її відношенні до середовища, її внутрішнє і зовнішнє життя і весь хід її розвитку в даний період. А. В. Шамне доповнює поняття психологічного новоутворення і визначає його як онтогенетично-своєрідної й системно-організованої єдності процесу та результату утворення нової психологічної якості, яка перебудовує попередньо сформовані рівні психічної організації і через вплив на характер функціонування реорганізує структуру подальшого психічного розвитку в онтогенезі різного віку (Шамне, 2005).

На думку Е. Е. Кравцової визначення психологічних особливостей віку за допомогою вікових психологічних новоутворень дозволяє відповісти на питання, що стосуються умов, механізмів і закономірностей психічного розвитку (Кравцова, 1996).

У своїй роботі «Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень» відомий російський психолог Є. П. Ільїн стверджує, що однією із професійно важливих якостей особистості, що впливають на ефективність багатьох, якщо не всіх, видів праці, є підприємливість. Він говорить, що підприємливість зазвичай розглядається вченими як специфічний тип поведінки і, рідко, – як особистісна властивість. Ільїн пояснює це тим, що проблемою підприємливості більш займаються соціологи та економісти, і рідше – психологи (Ильин, 2011).

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства підприємництво не вирішує поставлених перед ним завдань. Однією із причин є нестача людей, наділених підприємливістю – рисою, яка забезпечує успіх не тільки підприємців, а й усіх менеджерів різних рівнів.

Молодь, описуючи психологічний образ підприємця, не згадує таке поняття як підприємливість.

Заслужують на увагу ті роботи вчених, що піднімають питання підприємливості. Однак, їхні думки неоднозначні та потребують систематизації.

Питання підприємливості є перспективним напрямом для подальшого вивчення і популяризації серед молоді. Психологам необхідно долучитися до формування національного потенціалу підприємливості.

РОЗДІЛ 4

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТА
САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

**4.1. Проблематика узгодженості технологій та психіки в
контексті сучасного науково-технічного розвитку**

Основні завдання сучасного науково-технічного розвитку. У результаті становлення науково-технічного прогресу людям стають доступні продукти та інструменти, які ще кілька років назад були доступними лише еліті. Відповідно до того, що в руках окремих особистостей опиняються настільки потужні можливості, даний процес передбачає зміни на всіх рівнях особистості. Наприклад, наприкінці минулого століття обчислювальні потужності були доступні лише вченим та військовим організаціям, а сьогодні майже кожен школяр використовує такі ж можливості для комп'ютерних ігор.

За збільшенням технічних можливостей (комп'ютери, смартфони, технології бездротового зв'язку) йде прискорення як накопичення інформації, так і швидкості її передачі. Це робить процеси пошуку фактів, які підкріплюють позицію людини, все простішими та зручними. Відповідно кожен може відслідковувати як новини, так і розважальний матеріал, та намагатись втілити на практиці нові знання. В певних вузьких галузях особистість може набирати досвіду більшого та глибшого, ніж його пропонують заклади освіти. Це призводить як до розширення галузі DIY (do it yourself – зроби це сам) так і до її реалізації людиною в цілях самовдосконалення, зокрема, біохакінгу, нейрохакінгу, програм підвищення своєї ефективності, бодібілдингу та ін. Відповідно, доступ до інформації, інструментів, швидкість отримання самого цього доступу та специфіка міжособистісної взаємодії призводять як до нових сфер розвитку, так і висувають нові завдання – особистісні і суспільні.

У процесі розвитку та ускладненні інформаційних систем існують певні закони, наприклад, закон зростання обчислювальної потужності (його ще називають екстраполяцією) Гордона Мура, закон масштабування обчислювальних елементів Роберта Деннарда, закон споживання енергії на одиницю обчислювальних ресурсів Джонатана Кумі та закон зростання цінності комунікаційних мереж Роберта Метклафа. Роздивимось кожен з них більш детально.

Закон Гордона Мура побудований на емпіричному спогляданні. Сам автор був генеральним директором компанії Intel та зробив своє

відкриття у 60-ті роки минулого століття. Відповідно до розвитку інформаційних технологій, Гордон Мур мав дати певний прогноз, щодо економічної вигоди вдосконалення та випуску нових обчислювальних плат. Зробивши зріз за останнє десятиліття, автор побачив, що ціна на однакові обчислювальні потужності постійно падає, зі швидкістю – в 2 рази за кожні 20 місяців. Через кілька років, швидкість падіння ціни збільшилась до – в 2 рази кожні 18 місяців (Denning, 2017).

Дана тенденція була помічена на початку 70-тих років, проте зберіглась і на сьогодні. Смартфони, якими кожна особистість вільно користується як у розвинутих країнах, так і країнах, які розвиваються, в декілька сотень разів більш потужні, ніж комп'ютери в передових лабораторіях ще десять років назад. Тобто, даний закон Гордона Мура напряду каже про те, що обчислювальні можливості кожної людини збільшуються за ту саму фінансову одиницю, при цьому із врахуванням рівня інфляції.

Закон масштабування обчислювальних елементів Роберта Деннарда зводиться до конструктивних елементів – транзисторів. Для полегшення розуміння, ми пропонуємо уявити пошарову модель: транзистор – процесор – інтегральна плата – комп'ютер (смартфон, ноутбук, комп'ютер). Мова йде про те, що із зменшенням розмірів транзисторів та із підвищенням тактової частоти процесорів – ми збільшуємо їх потужність. Даний закон відомий як MOSFET та був емпірично доведений у 1974 році (Dennard, 1999, p. 677). Принцип, закладений у даному законі доводить просту річ: чим менший розмір транзистору, тим меншу напругу на нього можна подавати, при цьому швидкість роботи приладу буде лише збільшуватись. Відповідно, і швидкість приладу буде збільшуватись.

Оскільки на сьогоднішній день напівпровідники використовуються всюди, де є обчислення та приставка «розумний». Холодильники, телевізори, мікрохвильові пічки, гідроелектричні станції, космічне та медичне обладнання, штучні протези рук/ніг/очей. Більш того, останні не тільки виконують свої механічні функції, але й призводять до більш щільної інтеграції з мозком, завдяки підключенню напряду до нервової системи (Catalan, 2019, p. 2).

Це відповідно створює вирішення задач штучності/природності, яке неодноразово підіймалось у філософії, психології, медицині та інших науках про людину. Відповідно, ми опинились у світі, в якому продукт технологій відчувається людиною так само природньо, як власна кінцівка (Vargas-Irwin, 2015). При цьому, з даними приладами також працює закон Гордона Мура. Тобто, якщо перші прототипи були занадто

дорогими для середньостатистичної людини, то з часом доступність стає все ширшою, прямопропорційно до падіння цін. Також збільшується (за рахунок відкритого ринку та наявного попиту) конкуренція у вигляді інших фірм, які намагаються задовільнити зростаючий попит (ВОЗ, 2018, с. 2). Ми маємо унікальний для людства випадок, коли біоніка відкриває можливості апгрейту або аугментації тіл, не втрачаючи при цьому самих відчуттів, оскільки протези під'єднуються то нервів, мають зворотній зв'язок та їх неможливо відрізнити від «рідних» органів. Все те, що вважалось «неприродним» та «штучним» перестає таким бути, та самі ці слова позбавляються негативного коннотату та замінюються більш нейтральним «антропогенним», тобто інструментом, який створений людиною.

Закон Джонатана Кумі говорить про те, що за останні 60 років, кількість енергії, яка необхідна для проведення одного й того ж обчислення, падає з коефіцієнтом 2, кожні 18 місяців (Коомеу, 2011, р. 4). З одного боку, це виглядає як обернена пропорція закону Гордона Мура. З іншого – цей закон на сьогоднішній день є більш значимим для широких верств населення. Адже закон Мура є важливим для професійних обчислювальних станцій, які використовують ресурси або у сфері графічного дизайну, або у сферах штучного інтелекту, кластерного моделювання та нейронних мережах. Проте закон енергоефективного споживання, є характерним для більшості людей тому, що мешканці розвинених країн, та країн, що розвиваються, користуються смартфонами, планшетами та ноутбуками. Відповідно загальний доступ (за часом) до інформаційних ресурсів збільшується, а за рахунок енергоефективності ми здатні на незалежних девайсах проводити все більше обчислень. Це дає змогу втілювати проекти кластерних мереж, коли люди самі завантажують на пристрої додатки, які використовують обчислювальну потужність пристроїв для моделювання біохімічних процесів, які згодом використовуються у лікуванні генетичних захворювань та боротьбі з онко-захворюваннями. Приклад: проект лабораторії Берклі Каліфорнійського університету BOINC, який дозволяє використовувати обчислювальні потужності комп'ютерів і ноутбуків, коли ними ніхто не користується, або користується, проте не використовує всю потужність приладів. Іншим прикладом може бути проект Dreamlab. Додаток, який встановлюється на смартфон, використовує обчислювальні можливості приладу, доки той заряджається вночі. Гасло проекту: «спи як герой».

Отже, ми спостерігаємо ситуацію, в межах якої швидкість прогресу постійно збільшується, складність інструментарію прямопропорційно

збільшується, доступність технологій також збільшується, а в світі залишаються категорії людей, які не знають про це, не відчують прогресу та не використовують власні надбання з максимальною ефективністю, в тому числі зменшують свої можливості, відмовляючись від смартфонів, ігор, соціальних мереж, встановлення фільтрів, анти-спаму, використання потенціалу даркнету, використання обчислювальних технологій за для більш швидкого досягнення результатів в роботі тощо. Ті люди, які докладають зусиль та розбираються в даних аспектах, швидше здобувають кошти, вдало їх інвестують, і це призводить до апартеїду тих, хто розуміє прогрес і використовує його продукт для розширення власного потенціалу. При цьому прогрес йде з постійним прискоренням, і якщо людина не здатна це зрозуміти та просто «стоїть на місці», то вона вже втрачає свої позиції.

Відповідно до цього ми стикаємось з деякими проблемами:

- Розвиток призводить до того, що кількість даних в вузькоспеціальних сферах постійно збільшується та ускладнюється;
- Кількість даних настільки велика, що одна людина вже нездатна засвоїти весь об'єм інформації;
- Доступність обладнання призводить до масового його використання без можливості здійснювати державний нагляд;
- Обізнаність більшої частини людства стосовно науково-технологічного прогресу залишається незначною, що приводить до сепарації та апартеїду по ознаці технологічної грамотності.

Аспект ускладнення інформаційних систем та принципів обміну даними. Кожна людина, яка володіє приладом, придбаним за останні 5-10 років, здатна без шкоди для себе зробити внесок у розвиток прогресу та науки. Більш того, цінність даних проектів збільшується, відповідно до розвитку та становлення систем комунікацій, про які йде мова у законі Меткалфа (Yusko, 2019, р. 3). Офіційно закон Меткалфа звучить як: «корисність мережі прямопропорційна половині від квадрату кількості користувачів даної мережі». Даний закон здебільшого використовують в економіці та рекламі, зокрема, в сучасних системах функціонування криптовалют, оскільки загальний принцип децентралізованих шифрувальних систем базується на незалежних обчислюваннях, та залежить від кожної ноди мережі. Проте, якщо ми акцентуємо увагу у більш загальному колі, то можна побачити, як цінність самої мережі інтернет постійно збільшується відповідно до кількості її користувачів. Даний приклад ми можемо екстраполювати на соціальні мережі, які будуються за аналогічним принципом, цифрові служби, фінансові установи, розважальні портали.

При цьому кількість користувачів даними мережами постійно збільшується паралельно з розвитком нових моделей смартфонів, ноутбуків, планшетів та паралельному розвитку програмного забезпечення та цифрових сервісів.

З урахуванням розвитку систем, ми також приходимо до пришвидшеної інтеграції із даними цифровими системами. Якщо ми говоримо про швидкість обміну даними із комп'ютерними системами, то дана швидкість обмежена біологічними факторами. Ми кажемо про те, що людина має спожити інформацію з екрану приладу, використовуючи очі, нервовий сигнал, якій буде йти від очей до потиличної зони мозку, відповідно знадобиться певний час, щоб людина усвідомила зміст та сформулювала відповідь, після чого сигнал піде до кінчиків пальців, та людина, будучи обмежена власною здатністю до друку, буде набирати думки на клавіатурі. Відповідно від даних сповільнюючих факторів ми можемо відмовитись. 16 червня 2019 року Ілон Маск представив напрацювання своєї компанії Neuralink. Суть полягає у встановленні імпланту, який буде підживлений безпосередньо у мозок. Прилад пройшов випробування на тваринах, та на початок 2020 року заплановані перші дослідження на паралізованих людях. Призначення імпланту в першу чергу стосується відновлення соціалізації людей, які втратили можливість керувати тілом, проте зберегли ясність розуму. Таким чином імплант дозволить їм користуватись електронними гаджетами (смартфони, планшети).

Однак, потенціал імпланту значно ширший. Сама компанія Neuralink була створена з прицілом на тісну інтеграцію свідомості людей в єдину мережу, про що каже і сама назва компанії. Відповідно люди, які використовують даний пристрій, можуть спілкуватись буквально за допомогою думок. Сам пристрій складається з 1000 електродів (найбільша кількість вживлюваних електродів у мозок на сьогоднішній день), центру обробки даних (невеликий пристрій, який імплантується за вушну раковину, нагадуючи слуховий апарат) та програмного забезпечення, яке встановлюється на смартфон/планшет, та виступає в якості передавача/приймача даних. Таким чином ми стаємо свідками буквально побудови тієї самої Ноосфери, про яку казав в свій час Вернадський (Вернадский, 1944, с. 115). При цьому, просте об'єднання свідомості всіх мешканців планети, які погодяться та зможуть заплатити за пристрій, це лише посередкований план.

Наступний крок – об'єднання даної мережі із системами штучного інтелекту. Тут ми переходимо до визначення даних категорій. Взагалі, штучний інтелект описати важко тому, що в межах філософії,

психології, нейробиології немає єдиного визначення того, що таке інтелект. Тому під терміном Штучний Інтелект розуміється загальна якість створеною людиною системи виконувати творчі функції, які вважалися раніше прерогативою людини, при цьому системи штучного інтелекту на базі комп'ютерів першочергово створювались для розуміння людського інтелекту, проте не обов'язково обмежувались відповідно біологічними методами (McCarthy, 2007).

Оскільки системи штучного інтелекту будуються на основі комп'ютерних систем, їм властиві ті ж самі ознаки розвитку, що й даним системам. Більш того, враховуючи синергічний ефект, ми можемо казати про розвиток систем штучного інтелекту, який буде йти з випередженням традиційно створених прогнозів. Проте виникає питання стосовно можливостей штучного інтелекту – програмного забезпечення, яке в своїй основі будується на нейронних мережах, принципах самонавчання та BigData. Для простоти кожен програму, яка базується на принципах штучного інтелекту та виконує вузькоспецифічну функцію (відрізняє котів від собак, чи розпізнає рак на знімках томографії), ми будемо називати Агентом.

Агент штучного інтелекту здатний діагностувати депресію, просто спілкуючись кожен день з респондентом (Alhanai, 2015, p. 1718). Агент штучного інтелекту від Google діагностує рак легенів за рентгеном краще, ніж людина (Ardila, 2019, p. 959). Агент штучного інтелекту здатний діагностувати рак грудей та вирахувати доцільність оперативного втручання (Manisha, 2017, p. 4). Агент штучного інтелекту здатний проаналізувати знімок кардіограми та встановити по ньому раннє серцеве захворювання, що не під силу професіональним кардіологам (Attia, 2019, p. 73). Агент штучного інтелекту здатний обіграти людину в будь-яку комп'ютерну гру (включаючи Го та шахи, які були еквівалентом синтезу творчості та інтелекту людини) (Michael, 2018, p. 2) та зміг перемогти кращих гравців світу на чемпіонаті Dota 2 (OpenAI, 2017, p. 2). Агент штучного інтелекту від IBM проекту Deep Blue переміг людину у дебатах (Arvind, 2018, p. 3). Агент штучного інтелекту від Університету Аделаїди, Австралія, прогнозує протяжність життя людини краще, ніж лікарі (Oakden-Rayner, 2017, p. 5). Стенфордський агент штучного інтелекту може прогнозувати негативний побічний ефект мільйонів лікарських комбінацій (Zitnik, 2018, p. 3). Агент штучного інтелекту від Lexus знімає рекламні ролики краще, ніж люди (Blain, 2018, p. 1). Агент штучного інтелекту «Portrait of Edmond Belamy» вже малює картини, які продаються від 400 000\$ (Haridy, 2018, p. 1). Стосовно пришвидшення прогресу, то спеціальний

агент штучного інтелекту вже працює над пошуком зв'язків між різними науковими дослідженнями, поки що спеціалізуючись тільки на онко-хворобах (Baker, 2018, р. 3).

Це лише невеликий відсоток відкриттів в сфері нейронних систем та алгоритмів самонавчання, які використовуються сьогодні, та які продовжують розвиватись як крупними компаніями, так і приватними ентузіастами. Також ми можемо казати про постійне полегшення «точки входу» в дану науку. З одного боку кількість інструкцій, онлайн-уроків, приватних шкіл продовжує зростати, з іншого – на руках ентузіастів опиняється все більше обчислювальних потужностей, та доступ до їх придбання, обумовлений коливаннями курсів криптовалют, коли при падінні вартості криптовалют, майнери намагаються продати карти, попит на них падає, а з ним падають й ціни, як від приватних продавців, так і від магазинів.

Відповідно до закону Метклафа, постійного розвитку систем обміну даними та на фоні розвитку коннектом-наук, ми опиняємось в світі узгодженому, зв'язаному та контрольованому й відходимо від ризиків минулого. За даними ВОЗ, на сьогоднішній день за однакову одиницю часу більше людей помирає від самогубств, ніж внаслідок усіх бойових дій по планеті (WHO, 2014, р. 48), ожиріння стало причиною більшої кількості смертей, ніж голод (Шуттер, 2012, с. 1). При цьому обчислювальні ресурси та системи зв'язків використовуються нерационально, не для вирішення актуальних задач. Необхідність вирішення проблем недалекого майбутнього буде гальмуватись тим, що люди не знають, як використовувати потенціал прогресу.

Завдання навчання та перенавчання. Швидке зростання технологічного, наукового, обчислювального потенціалів постійно підкріплюються зростанням повноти мереж та передачі даних між вузлами зв'язку. Науковці, культурологи, письменники говорять: «Простежити за тим, що відбувається у світі – неможливо» (Е. Тоффлер). Доктор І. Е. Уоллен, керівник відділу океанографії інституту Смітсона, каже: «Від 20 до 50% мого робочого часу я вимушений витратити на те, щоб бути в курсі подій». Доктор Е. Серге, нобелівський лауреат, фізик, каже: «Неможливо прочитати літературу, яка присвячена всього лише тільки К-мезонам». Лорд Джеймс, проректор університету Йорка, каже: «Першу навчальну ступінь по хімії я отримав у 1931 році в Оксфорді. Сьогодні, коли я дивлюсь перелік питань на екзамен, я розумію, що ніколи б не зміг з ними впоратись, оскільки тільки 2/3 питань стосуються тих категорій знань, які не існували, коли я отримував свою ступінь». Щодо цього можна запропонувати певну гіпотезу: при

збереженні тільки швидкості (а не прискорення, як це відбувається сьогодні) накопичення знань, за період, коли народжена сьогодні дитина завершить ВНЗ, загальна кількість знань збільшиться у 4 рази. А до того часу, коли дитина, народжена сьогодні, досягне віку 50 років, кількість знань збільшиться у 32 рази. При цьому, 90% і більше всіх людських знань, дитина дізнається саме за ці 50 років. Ми розуміємо, що це лише гіпотеза, яка обумовлена одними лише спостереженнями на сьогоднішній день, та яка ігнорує деталі, які будуть визначальними для її втілення. Ми також не можемо її перевірити, лише співставити з тим, яким світ був ще 50 років назад, і як відреагували б люди того часу, якби ми, хоча б, продемонстрували б їм можливості не самої останньої моделі смартфона.

Варто зазначити ще один аспект постійного розвитку з прискоренням, а саме постійна зміна трендів, та виникнення мультикультурних, чи похідних від культур, вузькоспеціалізованих мереж. Ми не кажемо про готів/емо/панків/рокерів. Відповідно до розвитку YouTube каналів, авторських блогів, челенджів, хайпових тем – різноманіття продовжує рости. Як приклад: ще 30 років тому можна було сказати: «я рокер» і вже позиціонувати себе як конкретну особистість, зі своїми стереотипами, специфікою поведінки, смаками і т.д. Сьогодні, якщо людина представляє себе як «рокер», вона має вказати, який саме рок вона слухає. Як приклад, є 5 стилів виконання року: рокабіллі, біт, серф, хард-рок, гарадж. Та 5 жанрів: пост-, джаз-, глем-, поп-, софт-, панк-. Відповідно не варто плутати рок з іншими, схожими напрямками. Для прикладу ми взяли хоч і досить вузьку, але яскраву стилістику музики, щоб зі сторони продемонструвати розгалуження тільки цієї теми. Ми можемо піти в науки, і побачити, що людина, яка займалась 500 років тому фізикою, хімією і біологією та здобувала успіх у своєму мистецтві, сьогодні б займалась лише окремою підтемою досліджень у вузькому напрямку роботи.

Відповідно ми опинилися перед наступним завданням. Зміни, які відбуваються в суспільстві, призводять до того, що відстань між нашими уявленнями стосовно того, що відбувається у світі, і об'єктивним станом речей – постійно знаходиться у стані розширення. Ми маємо на увазі, що стан розвитку штучного інтелекту, для більшості мешканців цивілізованих країн, є очевидним, та вони користуються його надбанням. Відповідно для мешканців країн, які тільки розвиваються, надбання прогресу здаються далекими, фантастичними та неприродними. Ми кажемо про негативний коннотат самого поняття «прогрес», який виникає у людей, котрі не обізнані в даній темі, та, на

превеликий жаль, не хочуть бути обізнаними. Це створює соціальний прошарок, котрим легко маніпулювати, використовуючи політику страху та експлуатуючи їх невігластво. При цьому ми також кажемо про те, що розрив між нашою інтерпретацією прогресу та дійними темпами розвитку, деструктивно впливає на нашу здатність до адаптації. Адже ми живемо у цивілізованому, техногенному, антропоцентричному світі, при цьому певна кількість мешканців не вміє і не розуміє всіх тих можливостей, котрі даний світ їм пропонує. Для порівняння: обчислювальна потужність айфону 4 у три рази більша, ніж обчислювальна потужність бортового комп'ютера марсоходу Curiosity, приклад наведений Мікко Хюппененом (Mikko Hyppönen), директором по дослідженням антивірусної компанії F-secure. Тільки останній фотографує ландшафт іншої планети, а ми фотографуємо вміст своїх тарілок.

Ми кажемо про те, що розрив між технологіями та їх сприйняттям збільшується. Гіпотетично, при збільшенні розриву, для людей які не бажають по особистим причинам бути включеними в актуальний стан справ, збільшується ступінь неадекватної реакції, невдач у роботі, постійному відступі перед конкурентами і, на сам кінець, настає момент паніки. Відповідно до нездорового розриву між такими елементами особистості, як «Я-Реальне» та «Я-Ідеальне», поглиблення розриву між сприйняттям світу та об'єктивним станом речей – збільшується особистісна напруга.

На даний момент, ми вбачаємо одне рішення даної задачі. Воно не є ідеальним, та може бути розкритикованим із часом, проте на сьогодні, це лише один можливий варіант: постійно вчитись та, що є більш складним, перевчатись. Тобто людина має постійно оновлювати власну систему образів зовнішнього світу, йдучи з однією швидкістю зі змінами. Пришвидшення темпів прогресу призводить до пришвидшення процесів індивідуальної адаптації. Психічні механізми обробки образів, якими б вони не були, мають працювати з постійно збільшуваним навантаженням.

Ми розмежовуємо поняття навчання та перенавчання, оскільки перше передбачає більш простий процес. У другому випадку, ми маємо відмовлятися від переконань, признаючи власну неправоту. Це ускладнює шлях до особистісної об'єктивності, адже суб'єкт має фактично визнати, що до цього часу він помилявся. При цьому ми кажемо про індивідуальну специфічність та фізіологічну різницю функціонування мозку, які обумовлюють дану властивість. Адже процес формування та класифікації нових образів, котрі людина бере з

реальності, обумовлений її фізіологією та здатністю мозку. Адже в основі функціонування головного мозку закладена комплексна система зв'язків, і тільки структурні особливості її основи забезпечені від 85 до 100 мільярдів нейронів (Haken, 2016, p. 149) та 1 квадрильйоном синапсів, пропускна властивість даної системи еквівалентна 1 трильйону біт на секунду (Mears, 2016, p. 598). Враховуючи, що специфіка побудови синапсів і є нашою свідомістю, переналаштування такої системи займатиме чимало сил та енергії.

Саме тому процеси навчання та перенавчання позиціонуються як такі, що створюють прогрес для соціуму. Пришвидшення змін, котрі відбуваються, та наслідки, які вони мають, змусять людей швидко змінювати ставлення до оточуючого середовища. В минулому люди були адаптовані до середовища, яке мало змінювалось; система нейронних зв'язків розвивалась, проте була достатньо стабільною, так як не доводилось відмовлятися від звичного укладу життя. Ми ж рухаємось до суспільства, кожен член котрого буде відрізнятися від сучасної людини тим, що буде здатен змінювати системи поглядів. Аналогічно тому, як ми у пришвидшеному темпі встановлюємо та розриваємо зв'язки з предметами, місцями, друзями, ми маємо все частіше передивлятися свої уявлення про оточуючу реальність та образ світу.

Інтеграція штучного інтелекту в межі психіки людини. Психіка, свідомість людини працюють за певними принципами. Одне з ключових досягнень наукової думки за два останніх десятиліття – це побудова коннектома. Коннектом – система структурних та функціональних зв'язків між різними церебральними відділами, стан котрих оцінюється за допомогою мультимодальних методів нейровізуалізації (Collin G, 2013; Damulin, 2016; Bell, 2015; Bullmore, 2009; Petersen, 2015; Van den Heuvel, 2013, 2016).

Слід підкреслити, що коннектом – виключно біологічна система, і в основі його функціонування лежить принцип паралельної, а не послідовної обробки інформації. Головному мозку (його вивченим відділам) притаманна здатність до генерації спонтанних неритмічних осциляцій. Дані осциляції призводять до здійснення базового принципу функціонування ЦНС – мінімізації енерговитрат. Тобто, по-перше, це розвіює міф про те, що ми використовуємо мозок лише на 3-10%. По-друге, це абсолютна протилежність брутфорсу, а скоріш постійне узгодження між можливістю постійного споживання енергії – на мозок припадає приблизно 20-30% поглинаемого людиною кисню у стані спокою та 40% споживаної глюкози (Усенко, 2008, с. 132), – що

призводить до порівняно більш гармонійної роботи, ніж та, котра виконується системами штучного інтелекту. Крім того, наявність спонтанних неритмічних осциляцій (принцип «невизначеності»), ймовірно, визначає і властиву людині здатність до інтуїтивного мислення, генерації нових ідей. Непрямим підтвердженням цьому служить і те, що флуктуації в «спокої» (про що піде мова нижче) далеко не завжди корелюють з флуктуаціями, що виникають у відповідь на виникнення зовнішніх стимулів.

На сьогоднішній день, пріоритет сфери нейронаук акцентований не на функціональній сегрегації (спеціалізації тих чи інших областей головного мозку, як, наприклад, лівої та правої півкуль головного мозку), а на функціональній інтеграції (Friston, 2011; Snyder, 2016), в тому числі і на синаптичному рівні (Gurcan, 2014). Значною мірою це пов'язано з тим, що сама по собі вузька спеціалізація церебральних структур не може пояснити весь існуючий спектр церебральних реакцій у відповідь на мінливі умови внутрішнього і зовнішнього середовища (Van den Heuvel, 2013, p. 95). Зокрема, когнітивні процеси, що забезпечують рухові, зорові, емоційні та інші функції, характеризуються високою динамічністю і здатністю до системної інтеграції. У той же час забезпечення гомеостатичних параметрів, критично важливих для життєдіяльності організму, вимагає наявності жорстко функціонуючих структурних зв'язків, зокрема, між ядрами середнього мозку, моста, довгастого мозку – і передніми відділами головного мозку, а також середніми відділами ядра шва – і середньо-скроневими відділами (Edlow, 2016, p. 190). Також значну роль в цьому процесі відіграє амігдала та її зв'язки.

Зазначена вище література вказує на те, що свідомість людини, її «Я» визначається специфікою побудови даної мережі. Тобто особистість, як явище, є матеріальним утворенням, яке існує завдяки специфічному досвіду, який обумовлює індивідуальний розвиток синаптичних зв'язків. Більш того, генетично закладена специфіка вироблення нейромедіаторів, гормонів, ферментів, наявність рецепторів тих самих нейромедіаторів на нейронах є основою функціональних аспектів особистості. Більш того, специфіку наших психічних функцій можуть регулювати бактерії ЖКТ (мікробіом). Вже знайдені як кореляційні, так і каузальні зв'язки між: мікробіомом та шизофренією (Zheng, 2019), мікробіомом та депресією (Pearson-Leary, 2019; Israelyan, 2019; Vagena, 2019), мікробіомом та аутизмом (Hosie, 2019). Ми приводимо приклад з патологіями тому, що ці випадки дозволяють наочно та категорично продемонструвати каузальні та кореляційні зв'язки. Як наслідок, ми

можемо казати про те, що дані фактори певним чином впливають на психіку людини, емоційні стани та специфіку особистісних якостей.

Проаналізувавши дану літературу, спираючись на наукометричну базу останніх 20-ти років, ми можемо сказати про те, що специфікою роботи нашого організму є певні біологічні алгоритми. Відповідно, весь організм можна описати та спрогнозувати в системі розвитку, як набір певних алгоритмів, та базу даних, яку алгоритми використовують для роботи. На даному етапі розвитку науки, ми не можемо казати про абсолютну вичерпність та зрозумілість особливостей організму. Відповідно ми не можемо навіть емулювати роботу мозку, із-за нестачі обчислювальних та енергетичних ресурсів. Проте, у вищенаведених посиланнях, ми бачимо ознаки того, що свідомість залежить від матеріальної основи, а специфіка сприйняття світу (про що більш детально розповідається в розділі про когнітивно-поведінковий підхід) обумовлює нюанси взаємодії з оточуючою дійсністю. Відповідно, якщо ми кажемо, що діяльність організму, з усім надбанням психіатричних якостей, включаючи свідомість, індивідуальність, «Я» людини, можна звести до алгоритмів, ми опиняємось в ситуації, коли алгоритми можуть «хакнути» організми. Під терміном «хакнути» ми розуміємо специфіку підходу, яка дозволяє зрозуміти організм краще, ніж ми самі його розуміємо. Наведемо наочний приклад.

Ви купуєте електронну книжку компанії Kindle, від Amazon. Дана книга використовує дані вашого аккаунту та контент аналіз ваших з нею дій. Наприклад: ви купили (чи нелегально скачали) з інтернету книжку. Пристрій вже знає, скільки грошей ви витратили (чи не витратили), ваш баланс на карті, який жанр ви любите, та якого автора обрали. Це непогано, проте не ідеально. Ви читаете книжку. Пристрій знає, як швидко ви листаете сторінки, відповідно може аналізувати коли ви нудьгуєте, а які фрагменти читаете із зацікавленням. Аналізуючи вашу бібліотеку прилад відстежує людей, які містять в своїх бібліотеках такі ж книжки, як і ви. І коли ви в наступний раз зайдете в додаток покупки книжок, алгоритм Штучного Інтелекту завчасно підбере для вас літературу виходячи з вашого матеріального стану, вподобань (які ви навіть не можете уявити чи сформулювати), віку, статі, регіону проживання. В даному вузькому випадку, алгоритм знає вас краще, ніж ви самі себе. При цьому, такі алгоритми вже використовуються в медицині, дозволяючи підібрати дієту під ДНК конкретної людини, соціальних мережах, визначаючи які новини є більш для вас цікавими, магазинах, які знають ваші вподобання. Ми знову кажемо лише про верхівку айсберга. Наша

геопозиція, пошукові запити в мережах, аналіз пошти та переписок, побудова соціальних зв'язків в мережах – все це в першу чергу характеризує нас самих, водночас маніпулюючи таким об'ємом даних, котрий неможливо усвідомити нам самим. І чим частіше ми використовуємо системи штучного інтелекту, тим точнішими будуть прогнози. Так ми кажемо про повну синхронізацію, та двосторонньо вигідні відносини між людиною та машиною.

Отже, за останні 10–20 років, кількість інформації про специфіку біологічних, нейронних, анатомічних передумов функціонування психіки – постійно збільшувалась. Відповідно знання людства, стосовно даного об'єкту, збільшувались пропорційно. З розвитком технологій (ЕЕГ, фМРТ, ядра CUDA) ми дізнались більше про те, як влаштований мозок, та змогли побудувати перші емулятори окремих його частин. Прискорення розвитку технологічних систем обчислення призводить до того, що досягнення потужностей мозку стає можливим у перспективі 2020–2040 роки.

Розвиток технологій призводить до того, що в руках кожного окремого суб'єкту опиняється все більше можливостей та обчислювальних потужностей. Відповідно кожен може займатись створенням нейронних мереж, аналізом протеїнових зв'язків, побудовою нових амінокислот чи біохакінгом на дому.

Подібне прискорення відбувається не тільки в науковій сфері, але й тягне за собою культурні, соціальні, психологічні аспекти, які раніше позиціонувались як окрема складова науки, яка займається «своєю справою». Особливо яскраво це помітно на прикладі сепаратизму «фізиків та ліриків».

Сьогодні ми можемо стверджувати наступне:

- Наука стає більш доступною, як і інструменти роботи в її галузях;
- Інтеграція штучних систем інтелекту стає більш ширшою, а завдяки агрегаторам даних та Big Data, швидкість навчання агентів штучного інтелекту постійно збільшується;
- Єдність принципів роботи алгоритмів та людського організму не створює кордонів для більш тісного взаємозв'язку людей та машин. І ось як це відбуватиметься.

Віртуальна реальність та особливості їх використання в умовах сучасного світу. Кіберпсихологія – розділ психології, котрий відповідає за методологію, теорію та практику дослідження засобів та принципів використання суб'єктами сервісів інтернету (Войскунский, 2013). Перші роботи стосувались специфіки взаємодії груп у соціальних

мережах, котрі були невеликими. Мова йде про локальні чати, онлайн-ігри тощо (Hiltz, 1993). Проте, найбільший поштовх кіберпсихологія отримала саме в той момент, коли остаточно були заборонені до неконтрольованого вжитку психоделічні препарати. Саме тоді один із засновників даного напрямку Тімоті Лірі почав розробляти методологію даного напрямку (Лири, 2001). В своїх книгах вчений писав про потенціал, котрий лежить в сфері інтеграції «мозок – комп'ютер», та про те, що використання технологій кіберпростору дозволить отримати потенціал, який рівний чи перевищує потенціал ЛСД. Варто також зазначити, що методики, розроблені автором для тестування специфіки суб'єктів, орієнтуються саме на використання їх на комп'ютерах. Він першим відійшов від бланків на користь комп'ютерних систем.

Кіберпсихологія розроблялась з поглядами на науково-фантастичну літературу, в якій був описаний образ «кіберпростору», як певного віртуального простору, закони та робота котрого підпорядковувались комп'ютерним програмам. Втім, сучасні соціальні мережі, ММОРПГ, криптовалюта, сервіси по наданню послуг з роботи/замовлень, знайомства, відеочати та специфічні сервіси з доповненою та розширеною реальністю пропонують ще більше можливостей та специфіки роботи з віртуальними мережами та міжособовими зв'язками. Проте, все знову впирається в алгоритми.

Вище ми зазначали, що людину можна описати як певний біологічно-поведінковий алгоритм. Більш того, якщо ми проаналізуємо весь напрацьований об'єм робіт по психології, котрий стосується досліджень особистості, ми побачимо, що саме як до алгоритму та бази знань, психологи весь час відносяться до особистості. Зверніть увагу на будь-який психологічний тест або опитувальник. За його допомогою ми збираємо про особистість базу знань, після чого піддаємо її обробки алгоритмом (ключем), після чого робимо висновок про стан особистості. Психоаналіз працює за таким самим принципом. Людина генерує образи та асоціації, а психотерапевт піддає їх обробці власного алгоритму пошуку зв'язків та виходів на підсвідоме. Наші емоції, почуття, здоров'я, образ життя – це все алгоритми, які взаємодіють з накопиченим досвідом. Як результат, ми можемо казати про те, що фундаментальної різниці між віртуальною мережею та нашим «реальним» життям – немає. Якщо віртуальні образи змушують нас відчувати реальні переживання, то ці образи є для нас реальними. Як приклад: емпатія до героїв художніх творів, агресія та страх при перегляді новин, почуття піднесення при прослуховуванні улюбленої музики, фізіологічна насолода як реакція на еротичний контент.

Кіберпсихологія направлена саме на те, щоб узгодити недоречності які виникають при помилковій інтерпретації сутності віртуальних мереж, їх демонізації певними засобами масової інформації та некомпетентними референтними особами. Одночасно з цим, ми, як і у прикладі з сильнодіючими речовинами, не кажемо про те, що кіберпростір є виключно благом та «кращим місцем на землі». Це лише інструмент, котрий можна використовувати для альтруїстичної допомоги людям, заробітку грошей, отримання насолоди в іграх та спілкуванні, навчання, підвищення особистісної ефективності, злочинів. Проте, він доволі часто позиціонується в негативному контексті, як певний сепаратор людини від «реального життя». Дане твердження, відштовхуючись від специфіки алгоритмів, є спірним.

Основні специфічні задачі, котрими займається кіберпсихологія – робота з тими ж психічними розладами. Використання приладів віртуальної реальності зараз набуває популярності у когнітивно-поведінковій терапії. Сама віртуальна реальність визначається нами відповідно до праць Фрідмена як певний комп'ютерний простір, який є інтерактивним та який сприймається як реальний (Freeman, 2010). Під віртуальним середовищем розуміється цифрове простір, яке оточує користувача при зануренні у віртуальну реальність, це навколишнє середовище, змінюється в залежності від віртуальних дій користувача. Віртуальне середовище супроводжується візуальними, звуковими, нюховими і іншими ефектами. Віртуальна реальність характеризується високим ступенем інтерактивності. У ній користувач грає важливу роль, його дії безпосередньо впливають на зміст всього віртуального середовища, що підвищує залученість людини в те, що відбувається. Даний світ сприймається людиною як реальний, альтернативний життєвий світ. Нам здається, що найбільш важливим буде використання даної особливості взаємодії людини з віртуальною реальністю в психотерапії, зокрема терапії розладів, в яких на перший план виходить порушення взаємодії з певним компонентом/компонентами реального середовища (фобії).

У терапевтичних цілях все більшої популярності в сучасній психології набуває VRET (virtual reality exposure therapy) – віртуально-реальна експозиційна терапія, яка переважно працює з проблемами страхів і болю. VRET є одним з видів когнітивно-поведінкової терапії.

При реалізації VRET пацієнт занурюється в віртуальне середовище з максимально реалістичною графікою і відповідним звуковим супроводом. Людина, занурюючись у віртуальну реальність, контактує в максимально безпечному для себе режимі з лякаючим її об'єктом або

явищем, вчиться в момент страху використовувати вправи на релаксацію, управляє ступенем впливу на себе загрозового об'єкта (наприклад, висоти або павука). У віртуальному середовищі пацієнти знаходяться під поступовим тиском негативних стимулів до тих пір, поки не настане десенсибілізація і вони будуть в змозі впоратися зі своїм страхом або тривогою.

М. Джерард зі співробітниками досліджував можливості VRET при лікуванні ПСТР. У своїх експериментах він вивчав терапевтичні можливості програми «Віртуальний Ірак» для лікування пацієнтів, які в минулому брали участь у військових діях (Gerardi, 2008). Узагальнюючи результати аналітичних оглядів можливостей VRET в лікуванні тривожних розладів, можна зробити висновок про її високу ефективність. VRET може розглядатися як частина когнітивно-поведінкової терапії в її класичному застосуванні, так як значущої різниці між отриманими результатами лікування, як правило, не виявляється (Opriş, 2012). Перевагою VRET є також той факт, що вона має стійку стабільність результатів у часі. Разом з тим VRET вкрай чутлива до будь-яких технологічних порушень і перешкод, вона вимагає суворої чіткості і граничної акуратності в проведенні (Pallavicini, 2013). Без насиченого почуття присутності переваги, які характерні VRET, можливості індукції яскравих емоційних переживань істотно знижуються, демонструючи показники навіть нижчі, ніж після прочитання тексту або прослуховування аудіозапису, які є набагато більш дешевими засобами терапевтичної дії.

Таким чином, віртуальна реальність добре зарекомендувала себе в лікуванні тривожних розладів, болю, посттравматичного стресового розладу, наркотичної залежності, розладів харчової поведінки, безсоння та ін. Основними психотерапевтичними техніками є десенсибілізація, відволікання, рольове програвання. Найчастіше VR є частиною поведінкової або когнітивно-поведінкової терапії.

Датаїзм. Визначення та специфіка втілення. Якщо погодитися з положенням, що людський організм працює на принципах біологічних алгоритмів, то можна прийти до висновку, що рано чи пізно, за законом росту обчислювальної потужності, ми прийдемо до стану, коли алгоритми будуть владувати організми (Харари, 2018, р. 74). Боротись проти засилля алгоритмів значить відмовитись від благ цивілізації. Саме тому виникла релігія Датаїзм (від англійського data – «дані»). Згідно датаїзму, Всесвіт є специфічним алгоритмом потоків даних, а цінність будь-якого явища або матеріального предмету визначається їх внеском в обробку даних.

Причиною виникнення датаїзму стало злиття двох найбільш видатних елементів прогресу останніх двох сторіч. Ми знаємо, що Чарльз Дарвін у свій час опублікував книгу «Походження видів». Пізніше, Річард Докінз більш докладно та з прикладами, у праці «Егоїстичний ген», продемонстрував суть того, чим є людина. Наукометрична база дозволила дивитися на організми як на біохімічні алгоритми. Паралельно з цим відбувалась інша еволюція. Через вісім десятиліть після того, як Алан Тьюринг сформулював ідею машини Тьюринга, комп'ютерні фахівці навчилися розробляти все більш складні електронні алгоритми (Харари, 2018, с. 122). Датаїзм поєднує обидва напрямки, вказуючи, що біохімічні та електронні алгоритми підпорядковані одним і тим же математичним законам. Таким чином датаїзм руйнує бар'єр між тваринами і машинами і передрікає, що електронні алгоритми в кінці кінців розшифрують і перевершать біохімічні алгоритми. Передумови до перевершення закладені в експоненційному рості обчислювальних потужностей та роботі дизайнерів, котрі створюють інтерфейс все «ближчим та дружнім» для людини.

Політикам, бізнесменам і рядовим споживачам датаїзм пропонує революційні технології та величезні нові можливості. Вченим і інтелектуалам він обіцяє науковий Святий Грааль – єдину універсальну теорію для всіх дисциплін, починаючи з музикознавства, крізь економіку і закінчуючи біологією.

Згідно з датаїзмом, П'ята симфонія Бетховена, пузир фондового ринку та вірус грипу – це три різновиди потоку даних. А якщо ми зробимо наступний крок, то їх можна проаналізувати за допомогою одних і тих же базових понять і інструментів. Привабливість даної теорії важко переоцінити. Вона пропонує всім вченим спільну мову, наводить мости через академічні розбіжності і легко проводить відкриття через міждисциплінарні кордони. Музикознавці, економісти і мікробіологи нарешті зможуть зрозуміти один одного.

Також датаїзм перевертає традиційну піраміду навчання. До недавніх пір на «голі дані» дивилися лише як на першу ланку в довгому ланцюжку інтелектуальної діяльності. Людині треба було перетворювати дані в інформацію, інформацію в знання, а знання в мудрість. Проте датаїсти знову відштовхуються від законів про збільшення кількості інформації та її розвиток з постійним прискоренням. Відповідно до цього, люди більше не в змозі справлятися з величезними потоками даних, тому фізично не можуть перетворювати дані в інформацію і вже тим більше в знання або мудрість. Тому обробка

даних повинна бути довірена електронним алгоритмам, які в рази більш потужніші, ніж людський мозок. Ми вже це робимо, коли беремо інформацію з пошукових систем, які самі ранжують пріоритетність даних. Мова йде лише про ефективність систем-посередників мозок-комп'ютер. І тут ми знов повертаємось до Ілона Маска та його новітнього нейропротезу Neuralink. На практиці це означає, що датаїсти скептично ставляться до людських знань і мудрості і вважають за краще покладатися на Big Data та комп'ютерні алгоритми.

Саме прийняття датаїзму біологією перетворило приватне відкриття в комп'ютерних науках в нищівний катаклізм, здатний повністю змінити саму природу життя. Ви можете не погоджуватися з ідеєю, що організми є алгоритмами і що жирафи, помідори і люди – це способи обробки даних, просто різні. Але вам слід знати, що така сучасна наукова догма і зараз вона змінює наш світ до невпізнання.

Системами обробки даних вважаються сьогодні не тільки окремі організми, а й цілі співтовариства, такі як бджолині сім'ї, колонії бактерій, ліси і людські міста. Економісти все частіше дивляться на економіку як на систему обробки даних. Обивателі вірять, що економіка складається з фермерів, які вирощують зерно, працівниць фабрик, що шують одяг, і тих, хто купує хліб і сорочки – споживачів. Фахівці ж бачать в економіці механізм збору даних про потреби і можливості, і формують рішення на основі цих даних.

Відповідно до цього погляду навіть ринковий капіталізм і державний комунізм – це не конкуруючі ідеології, етичні переконання або політичні інститути. По суті своїй це конкуруючі системи обробки даних. Капіталізм користується розподіленою обробкою даних, в той час як комунізм робить ставку на централізовану систему. Капіталізм обробляє дані, пов'язуючи всіх виробників і споживачів безпосередньо і дозволяючи їм вільно обмінюватися інформацією і приймати незалежні рішення. Як встановлюється ціна на хліб при вільному ринку? Кожен булочник вільний випікати стільки хліба, скільки захоче, і запитувати за нього таку ціну, яку захоче. Споживачі ж вільні купувати стільки хліба, скільки їм по кишені, або йти до іншого булочника. Немає нічого незаконного в тому, щоб встановити ціну в тисячу доларів за багет, тільки навряд чи на нього знайдеться покупець.

У більш широкому плані, якщо інвестори уловлять тенденцію до підвищення попиту на хліб, вони стануть купувати частки в біотехнічних фірмах, що займаються генетичним конструюванням високоврожайних штамів пшениці. Приплив капіталу дозволить фірмам прискорити дослідні роботи і швидше домогтися збільшення

врожайності. Навіть якщо один біотехнічний гігант вибере невірну стратегію і зайде в глухий кут, його більш успішні суперники напевно досягнуть бажаного. Таким чином капіталізм розподіляє функцію аналізу даних і прийняття рішень між багатьма незалежними, але пов'язаними між собою процесорами. Як пояснив австрійський гуру економіки Фрідріх Хайек: «У системі, де знання потрібних фактів розподілено між багатьма, координацію розрізнених дій різних людей беруть на себе ціни» (Август фон Хайек, 2016, с. 322).

З цієї точки зору, фондова біржа – найшвидша і найефективніша система обробки даних з досі створених людством. Брати участь може кожен – якщо не особисто, то через свої банки або пенсійні фонди. Світовою економікою керує фондова біржа, вона бере до уваги все, що відбувається на планеті і навіть за її межами. Ціни реагують на успішні наукові експерименти, політичні скандали, виверження вулканів і навіть на сплески сонячної активності. Щоб система працювала ефективно, необхідно якомога більше вільне поширення якомога більшого обсягу інформації. Коли мільйони людей по всьому світу мають доступ до всієї значущої інформації, вони встановлюють найточнішу ціну на нафту, на акції Hyundai і на шведські державні облигації, купуючи і продаючи їх. Було підраховано, що п'ятнадцяти хвилин біржових торгів досить, щоб оцінити вплив заголовка передовиці The New York Times на котирування більшості акцій (Харари, 2018, с. 201). Отже, Big Data та алгоритми обробки стали сьогодні основною рушійною силою еволюції.

Основні сфери втілення кіберпсихології та датаїзму в умовах трансформації сучасного суспільства. Психічні особливості можна визначати, корегувати та докорінно змінювати, знаючи специфіку нашого досвіду, особливості функціонування організму та алгоритм роботи нашої свідомості. Напрацювання кіберпсихології трохи змінюють вектор. Хоча досі є необхідність дослідження специфіки взаємодії людей на просторах соціальних мереж, проте, паралельно із цим увага має сконцентруватися на тому, як людина веде себе із віртуальними об'єктами. Чи здатна відчувати емпатію до «інтелектуальних асистентів»? Алекса, Сірі, Кортана, Гугл асистент – для певних людей вони стали звичними супутниками життя. Гіпотетично, ми можемо казати про те, що деякі діти, коли їх питають: «а з ким ти живеш?», відповідають – «з мамою, татом та Алексом».

Окрім емпатії до штучного інтелекту, постає питання про відношення до даних. Те, що раніше було суто конфіденційним, ми не тільки виставляємо у відкритий доступ, але й робимо максимально

привабливим. І чим більше інформації ми надаємо про себе – ти ефективніше алгоритми працюють на нас. Тобто мова не йде про експлуатацію людини, а скоріше все зводиться до симбіозу. Чим тісніше людина інтегрується з технологіями, тим більший профіцит отримують обидві сторони.

Задача кіберпсихології зводиться до розробки інструкції або дорожньої карти, котра пояснить привілеї та надбання, котрі людина отримує при інтеграції з технологіями, та до вирішення задач наступного рівня, при подальшій інтеграції. Ми вбачаємо однією, з найочевидніших задач, специфіку самоконтролю. Адже коли мова йде про той самий Нейролінк, то технологія передбачає, що двоє людей можуть буквально спілкуватись із швидкістю думки. Постає питання, як не «сказати занадто багато», чи взагалі, будувати відносини на принципах максимальної прозорості. Специфіка обумовлена й умовами пришвидшення прогресу, до гіпотетичного початку Технологічної Сингулярності.

Технологічна Сингулярність – гіпотетичний момент, після якого, за думкою прихильників даної гіпотези, прогрес науки та технологій стане настільки швидким та складним, що перестане бути зрозумілим для людини. Вирішення задачі розуміння буде запропоноване наступним чином:

- повний перехід розвитку науки та прогресу під контроль штучного інтелекту (Drexler, 2007);
- перехід контролю над прогресом симбіозу людини та штучного інтелекту (Vinge, 1993);
- розуміння та контроль людиною прогресу за рахунок власної видозміни, з використанням прогресивних когнітивних та біотехнологій (Kurzweil, 2006).

Гіпотетично ми можемо казати про одночасний розвиток усіх трьох напрямків та їх комбінації між собою. Разом із цим виникає питання актуальності. Експерти сходяться в наступному: Вернор Віндж вважає, що Технологічна Сингулярність настане у 2030-их роках (Vinge, 2004, р. 4), Реймонд Курцвейл каже про 2045 рік (Kurzweil, 2006, р. 233), Стюарт Армстронгу своїй роботі (Armstrong, 2012, р. 16) провів дослідження на тему оцінки медіанного значення початку Технологічної Сингулярності, та встановив 2040 рік. Вищеперераховані прогнози не є істинними, проте їх роблять люди, котрі безпосередньо пов'язані з прогресом. Щодо емпірики розвитку технологій, вона ґрунтується на спостереганні зростання наукового знання, яке йде по експоненті та продовжується кілька століть. Вперше згадки про

настільки бурхливий розвиток можна зустріти в роботах Фрідріха Енгельса. Його досвід, в свою чергу, ґрунтується на роботах Ернста Геккеля, опублікованих в 1874-1875 роках, в яких автор вказував на прискорення темпів еволюції живих організмів з геологічним часом, який також простежується і в розвитку людства (праці «*Anthropogenie*», або «*Entwicklungsgeschichte des Menschen*»). У другій половині XIX століття Ф. Енгельс писав про те, що наука рухається вперед пропорційно масі знань, успадкованих нею від попереднього покоління. На його думку, з часу свого виникнення (XVI-XVII ст.) розвиток наук посилювалося пропорційно квадрату кількості часу від свого вихідного пункту. У вітчизняному просторі, схожі ідеї розробляв В.І. Вернадський, який писав про безперервне зростання темпів наукової творчості. На думку деяких сучасних дослідників, має місце «експонентний закон розвитку науки», що виявляється у відповідному збільшенні числа науковців, наукових організацій, публікацій та інших показників (Кохановский, 1999; James, 2006).

У роботі «Данина поваги Джону фон Нейману» (1958) Станіслав Лем згадує про бесіди з Джоном фон Нейманом, в яких вони обидва звернули увагу на той факт, що, оскільки технологічний прогрес, який визначає те, як ми живемо, постійно прискорюється, то повинен наступити такий момент, коли люди не зможуть встигати за технологіями – тобто настане момент, котрий математики називають сингулярністю. Але на цей раз це буде не особливістю в якійсь фізичній системі, а особливістю в історії людства.

У 1965 році Ірвінг Гуд описав таку сингулярність в розвитку технологій трохи по-іншому. В його праці передбачається момент часу, коли найпотужніша інтелектуальна машина зможе створити іншу машину, яка перевершить можливості людей, і за цим настане «інтелектуальний вибух» (Irving, 1966, p. 12). Близько до концепції сингулярності знаходяться ідеї Станіслава Лема про ймовірну еволюції комп'ютерів. У найбільш граничному вигляді еволюція комп'ютерів описана в есе «Голем XIV. Лекція XLIII. Про себе».

Термін «сингулярність» запозичений у математиків і астрофізиків, які використовують його при описі космічних чорних дір і в деяких теоріях початку Всесвіту – точка з нескінченно великою щільністю і температурою і нескінченно малим об'ємом. Математична сингулярність – точка функції, значення в якій прямує до нескінченності, або інші подібні «цікаві» точки – особливості функції.

В даному контексті вперше термін «сингулярність» використовував в середині XX століття Джон фон Нейман, маючи на увазі математичне,

а не астрофізичне розуміння цього слова – точку, за якою екстраполяція починає давати безглузді результати. Тобто, після проходження даної точки, ми не в силах пргнозувати майбутнє. Про це пише Вернор Віндж, якому цей термін зазвичай приписують (Vinge, 1993, р. 4). Науковим обґрунтуванням настання сингулярності активно займається Реймонд Курцвейл.

Відповідно, кіберпсихологія та датаїзм також забезпечують визначення сингулярності в контексті розвитку людства. Перша – розробляє інструменти лояльного входження та вивчає аспекти, за яких технології можливо найбільш лояльно синтезувати з людьми, за блага останніх. Датаїзм пропонує єдину, універсальну теоретичну модель для всіх наукових течій, яка дозволяє інтегрувати наукові напрацювання. Це призведе до подальшого прискорення руху науки та прогресу, пропонуючи завжди більше продуктів, ніж зазвичай за рахунок втілення закону Метклафа.

Трансформація сучасного суспільства є невідворотнім явищем. З кожним днем в світі з'являється все більше даних про природу та суть людини, які одночасно критикують застарілі уявлення та пропонують нові, які більш точно описують об'єктивну дійсність. Внаслідок цього людина може або прийняти нові умови та почати змінювати себе або піти у минуле. Більш того, обидва вибори є цілком природними та не суперечать ні теорії еволюційного відбору (виживають найбільш адаптивні та ті, хто передають свої гени), ні особистому вибору (кожна людина є вільною та може поступати як хоче, якщо це на зачіплює інтереси інших).

Вирішення сучасних задач з використанням інструментарію кіберпсихології та датаїзму. Основні задачі сучасного суспільства можна перелічувати до нескінченності: інтернет-залежність, нестача ресурсів, проблема перенаселення, криза антивакцинації, опіїдна криза, енергетична криза, екологічні задачі, криза перевиробництва, криза відсутності соціальної рівності. Проте, чи дійсно ми переживаємо кризу при інтеграції з продуктами технологій? Технологічний інструментарій вдосконалення особистості буде підбиратись індивідуально, під кожного суб'єкта. Люди самі хочуть бути частиною потоку даних, навіть ціною відмови від недоторканності приватного життя, незалежності та індивідуальності. Гуманістичне мистецтво звеличує геній одиничного творця, тому звичайна серветка з начерком Пікассо оцінюється на аукціоні «Сотбіс» в мільйони. Гуманістична наука прославляє одиничного дослідника, і кожен вчений мріє поставити своє ім'я перед статтею в Science або Nature за

рахунок високого індексу цитування. Однак сьогодні зростає число художніх і наукових опусів, що створюються безперервною співпрацею «всіх». Хто пише Wikipedia? Всі ми.

Особистість стає крихітним мікрочіпом в гігантській системі, яку по-справжньому не розуміє ніхто. Кожен день ми поглинаємо незліченні біти інформації через електронні листи, телефонні дзвінки і статті. Після чого, кожен з нас обробляє інформацію. І продукує нові біти через нові і нові імейли, дзвінки і статті. Нам не дуже ясно, як ми вписуємось в загальну картину і як наші інформаційні біти з'єднуються з бітами, які продукуються мільярдами інших людей і комп'ютерів. У нас немає часу в цьому розбиратися, так як треба встигнути відповісти на всі листи, дзвінки та повідомлення. І чим активніше ми обробляємо дані – відповідаючи на листи, телефонуючи та генеруючи статті – тим більше ми отримуємо інформації від оточуючих нас людей.

Цей невпинний, неослабний і неблаганний потік даних сповнений подій як позитивного, так і негативного характеру, які ніхто не планує, не контролює і не осмислює. Ніхто не розуміє ні того, як функціонує глобальна економіка, ні того, куди рухається глобальна політика. Але нікому і не треба розуміти. Все, що від вас вимагається – швидше відповідати на подразники та дозволити системі їх читати. Як капіталісти-риночники вірять в невидимі сили ринку, так адепти релігії даних вірять в невидимі сили інформаційних потоків.

У міру того як глобальна система обробки даних робиться всезнаючою і всемогутньою, підключення до неї стає джерелом всього сенсу. Люди охоче розчиняються в інформаційному потоці, тому що, стаючи його частиною, починають відчувати себе частиною чогось незмірно більшого, ніж вони самі. Традиційні релігії переконували нас, що кожне наше слово і дія є частина якогось великого космічного плану і що Бог щомиті спостерігає за нами і відгукується на наші думки і почуття. Тепер релігія даних говорить, що кожне наше слово і дія – це частина великого інформаційного потоку, а алгоритми постійно спостерігають за нами і реагують на все, що ми робимо і відчуваємо. Більшості це подобається. Для ревно віруючих відлучення від інформаційного потоку рівносильно втраті сенсу життя. Навіщо щось робити або щось переживати, якщо ніхто про це не дізнається і це не стане частиною глобального обміну інформацією?

Гуманізм казав про те, що переживання – це внутрішній процес, а сенс всього, що відбувається ми повинні шукати в собі, тим самим наповнюючи сенсом Всесвіт. Датаїзм каже, що переживанням гріш ціна, якщо вони ні з ким не розділені, і що ми не повинні – а насправді

і не можемо – знайти сенс усередині себе. Ми повинні лише фіксувати наші переживання і відправляти їх в великий інформаційний потік. А алгоритми знайдуть в них сенс і скажуть нам, що робити. Двадцять років тому японські туристи, які не випускали з рук фотокамер і клацати все, що потрапляло на очі, були загальним посміховиськом. Тепер так роблять всі. Якщо ви приїхали до Індії і бачите слона, то що ви зробите? Будете роздивлятися його, питаючи себе: «Що я відчуваю?». Чи дістанете смартфон/камеру, знімете слона, запостите фото в Facebook, а потім кожні дві хвилини заглядатиме в свій аккаунт, цікавлячись, скільки зібрали лайків? Гуманістичний звичай минулих століть – ведення особистих щоденників – здається сучасній молоді абсолютно безглуздом. Навіщо писати щось, чого ніхто інший не прочитає? Сучасний девіз такий: «Бачиш щось – збережи. Зберіг – завантаж. Завантажив – поділися з іншими».

У датаїзму є і нова відповідь на питання, в чому полягає перевага людини над іншими тваринами. Відповідь дуже проста: людські переживання самі по собі не вище переживань вовків і слонів. Один біт інформації так само гарний, як і будь-який інший. Але люди вміють описувати свої переживання і ділитися ними, тим самим збагачуючи глобальну систему обробки даних. Це надає ціну їх бітам. Слони і вовки цього не вміють. Тому всі їхні переживання – якими б глибокими і складними вони не були – нічого не варті. Не дивно, що ми так одержимі конвертацією своїх переживань в дані. Це не питання моди. Це питання виживання. Ми змушені доводити собі і системі, що все ще щось значимо. І значимість наша не в здатності переживати, а в умінні перетворювати свої переживання в вільну та доступну інформацію.

В контексті майбутніх ризиків, сучасних трансформацій та роботі алгоритмів ми приходимо до однієї загальної задачі. Ми не можемо передбачити майбутнє. Тому що техніка не детерміністичною. Одна і та ж техніка закладала основу дуже різних соціальних устроїв. Наприклад, за допомогою техніки промислової революції – поїздів, електрики, радіо, телефону – були засновані комуністичні диктатури, фашистські режими і ліберальні демократії. Візьміть Південну Корею і Північну Корею. У їх розпорядженні була абсолютно однакова техніка, але вони скористалися їй по-різному.

Винахід штучного інтелекту і біотехнологій неодмінно змінить світ, але за цим не буде єдиного детермінованого результату. Всі сценарії використання інструментарію самовдосконалення особистості, які викладені в даному розділі, слід сприймати як ймовірності, а не обов'язкові складові. Якщо якісь з них вас не влаштовують – починайте

думати і, головне, діяти так, щоб не дати ним можливостям матеріалізуватися.

Почати думати і діяти по-новому дуже непросто, так як на наші думки і вчинки роблять сильний вплив сучасні ідеології і соціальні системи. Метою розділу було послабити цей вплив і спонукати читачів більш творчо поставитися до майбутнього. Це не намагання звузити наші горизонти пророкуванням якоїсь певної перспективи, а розсунути їх шляхом знайомства з широким спектром можливостей. Нікому не відомо, що буде з ринком праці, сім'єю і екологією, а також які релігії, економічні системи і політичні структури будуть домінувати в світі в 2050 році. Але розширення горизонтів може привести до збільшення нашої розгубленості і пасивності. При такій кількості сценаріїв і ймовірностей на що нам слід звернути особливу увагу, на чому сконцентруватися? Світ перебудовується швидше, ніж будь-коли, і ми тонемо в океані даних, ідей, передбачень і загроз. Люди поступаються правом на користь вільному ринку, колективному розуму і зовнішнім алгоритмам. Раніше цензура просто перекривала потік інформації. У ХХІ столітті цензура здійснюється шляхом постачання людей зайвою, непотрібною інформацією. Ми просто не знаємо, на чому зосередитися, і часто втрачаємо час, вивчаючи і обговорюючи другорядні і треторядні речі. Споконвіку влада передбачала доступ до інформації. Сьогодні влада передбачає знання речей, на які не треба відволікатися.

Отже, люди стали керівниками світу тому, що здатні оперувати інтерсуб'єктивними смислами. Людство вигадує закони, системи впливів, сутностей і локацій, які існують виключно в уяві, і це дозволяє організовувати Хрестові походи, соціалістичні революції і рух за права людини. Інші тварини теж не позбавлені уяви. Кіт, який полює на здобич, здатен уявити її вигляд і смак. Але, наскільки відомо, кішки уявляють тільки те, що існує в дійсності. Вони не в змозі уявити те, що ніколи не бачили, не нюхали, не куштували – типу долара США, корпорації Google або Європейського союзу. Ніхто, крім Людини Розумної, не здатний уявляти подібні химери.

У той час як кішки й інші тварини знаходяться в рамках об'єктивної реальності і використовують свої комунікаційні системи лише для опису навколишньої дійсності, Homo Sapiens використовує мову для створення абсолютно нових реальностей. За останні 70 тисяч років вигадані людиною інтерсуб'єктивні реальності набрали колосальну міць. Сьогодні вони керують світом. Чи переживуть ХХІ століття шимпанзе, слони, тропічні ліси Амазонки і льоди Арктики? Все залежить від бажань і рішень таких інтерсуб'єктивності структур, як

Європейський Союз і Світовий банк. Структур, які існують лише в нашій спільній уяві.

В тій самій уяві знаходяться екстраполяції, теоретичні закони та віра в суть технологій. Комусь вони здаються ворожими, комусь – дружніми, треті позиціонують технології тільки як інструмент досягнення конкретної мети. Знайти відповідність між метою та інструментом, скористатись цим – завжди було в пріоритеті. Проте сьогодні інструмент стає частиною людства. Люди знають методики, специфіку використання програм, гаджетів, інтернет-сервісів, проте не знають докорінно, як обернути це на користь собі, окрім як тісної інтеграції з технологіями.

У результаті проведеного аналізу можна констатувати наступне:

1. Наука об'єднується навколо всеосяжної догми, яка стверджує, що організми – це алгоритми і що життя є обробкою даних.
2. Інтелект відділяється від свідомості.
3. Позбавлені свідомості, але високорозвинені алгоритми незабаром можуть знати нас краще, ніж знаємо себе ми самі.

Ці три процеси породжують три ключових питання:

1. Чи дійсно організми – всього лише алгоритми, а життя – всього лише обробка даних?
2. Що цінніше – розум чи свідомість?
3. Що трапиться з суспільством, політикою і нашим повсякденним життям, коли позбавлені свідомості, але високорозвинені алгоритми будуть знати нас краще, ніж знаємо себе ми самі?

4.2. Когнітивно-поведінкові та фармакологічні методи вдосконалення психічного компоненту особистості

Проблематика використання ноотропних та психотропних препаратів в контексті саморозвитку особистості. Відповідно до парадигми саморозвитку можна виокремити його умовні компоненти: фізичний, когнітивний, психічний (духовний). Фізичний саморозвиток базується на дотриманні класичних рекомендацій здорового способу життя разом із індивідуальним підходом відстеження специфічних біомаркерів та прийому конкретних, рекомендованих лікарем, препаратів. Його можна вдосконалювати шляхом набуття:

- безумовних навичок (вміння водити машину, знання інших мов);

4.2. Когнітивно-поведінкові та фармакологічні методи вдосконалення психічного компоненту особистості

- умовних навичок (адаптивні реакції для вирішення специфічних завдань, які зводяться до самоконтролю та раціоналістичної поведінки);
- використанням непрямих методів (заняття фізкультурою, які стимулюють надходження збагаченої киснем крові до мозку у більших величинах);
- використанням ноотропних препаратів.

Крім ноотропних препаратів, вищенаведені методи не потребують від людини певних грошових витрат, тобто є доступними для більшості людей. Використання ж ноотропних препаратів включає в себе консультацію з лікарем; самовдосконалення з використанням медичних препаратів, як і самолікування, може бути шкідливим для вашого здоров'я.

Ноотропні та психотропні препарати використовувались в свій час для того, щоб лікувати захворювання. Тобто, вони були інструментом для того, щоб людина нормалізувала свій стан, знаходячись у хворобі апріорі «нижче» за стан людини без хвороби. Якщо ми проведемо логічну екстраполяцію, то можемо запропонувати гіпотезу про те, що певний алгоритм прийому даних препаратів може підвищити особистісний (когнітивний, фізичний, психічний) стан людини. Низка досліджень підтверджують дану гіпотезу.

На сьогоднішній день прийом даних препаратів не є стандартним у медичній практиці за-для підвищення потенціалу людини. Проте соціальний запит на засоби підвищення особистісної продуктивності, водночас з особистісною доступністю як знань (про специфіку проведення наукових досліджень), так і доступу до медичного обладнання (приватні клініки, які проводять аналізи та обладнання, яке можна придбати самому для відстеження біомаркерів), призвели до появи нової групи людей, які називають себе «біохакерами».

В даному контексті, сили та потенціал людей спрямовані на те, щоб зрозуміти власний організм, та найбільш доречні засоби його вдосконалення. Методи приймаються максимально широкі, з урахуванням індивідуальних особливостей організму.

Дані препарати в контексті саморозвитку приймаються в залежності від легкості способу їх отримання. Якщо ми розглядаємо ноотропні препарати, то можливість їх використання є у кожній людині. Безрецептурна група рацетамів, як приклад, може варіюватись в ціні від 20 грн за місячний курс і до 1000 грн. Відповідно все залежить від обізнаності споживача та його цілей. Інші ноотропні препарати можуть

комбінувати структуру, пропонуючи вміст як рацетамів, так і інших ноотропних сполук, чи вітамінів.

Психотропні препарати важко використовувати пересічній людині, проте ми розглядали саме їх гормональні сполуки. Також ми казали про те, що використання саме гормональних препаратів можливе в межах зусиль, направлених на підвищення когнітивної діяльності. Гормональні препарати важко придбати, адже необхідні сполуки (гормон росту або форми тестостерону) відпускаються тільки по рецепту. Проте існує «сірий ринок» на якому можна придбати необхідні гормональні та пептидні сполуки. Проте, для забезпечення вдалого ефекту прийому необхідно вкласти грошей більше на «супроводжуючу методику». Під даним словосполученням ми розуміємо: консультацію з ендокринологом, аналіз біомаркерів до початку курсу, на середині курсу, після завершення курсу, розробку післякурсної терапії, консультацію з ендокринологом після завершення терапії, можливі додаткові витрати. На цьому фоні, суб'єкт має витратити більше грошей на всі ці додаткові та супровідні процедури, ніж на сам препарат. Також бути обізнаним в ефектах плацебо та ноцебо.

В межах даного дискурсу, ми відштовхуємось від прямих доказів того, що матеріальні елементи можуть змінювати свідомість, яка також є матеріально втіленою та вираженою крізь специфіку синаптичних зв'язків, утворених між нейронами. Особистості залишається лише обирати найбільш адаптивні методи саморозвитку, користуючись надбаннями всього людства.

Повертаючись до специфіки використання препаратів, які змінюють свідомість, ми маємо проаналізувати специфіку використання психodelічних засобів. Як ми зазначали вище, дані засоби набувають все більшого поширення, оскільки природні сполучення декриміналізують для особистісного споживання, а синтетичні засоби проходять експерименти і поступово повертаються до вживання на практиці, в межах психотерапії. Навіть «екстазі» яке в науці відомо як 3,4-метилендіоксі-N-метамфетамін (MDMA) отримує схвалення для використання, так як довгострокове його споживання не шкодить соціальному функціонуванню (Carlyle, 2019, p. 21), робить клієнта більш довірливим до референтних осіб (Gabay, 2019, p. 14) та знижує соціальну тривожність (Danforth, 2018, p. 18). Тобто ми кажемо про певний елемент ренесансу у використанні специфічних сполучень для отримання певного позитивного ефекту для психіки.

Коли мова заходить про природні психodelічні речовини, то ми знов повертаємось до шаманських практик та психології релігії.

Специфіка використання настоїв, психоделічних речовин, проведення ритуалів – дозволяє людині інакше подивитись на себе та світ. Тімоті Лірі в книзі «Сім мов Бога» описував специфіку психоделічного досвіду як від ЛСД, так і від диких рослин. Він описував ці процедури, як направлені (в першому випадку) на особистісне занурення та розуміння самого себе, та (в другому випадку) на злиття з колективом та підвищення рівня соціалізації. Таким чином, ми можемо запропонувати гіпотезу, в межах якої суб'єкт, котрий користується тим чи іншим психоделічним інструментом, отримує можливість вдосконалити себе.

Варто також зауважити, що ми не позиціонуємо всі вище та нижче вказані препарати та методики, як «джерела саморозвитку». Все, що описане в межах даного розділу, позиціонується тільки як технологія, чи інструмент. Її можна використовувати за для саморозвитку, отримання насолоди, разового «бустеру свідомості». Також необережне її використання може призвести до катастрофічних наслідків. Ми не кажемо про передозування (його майже неможливо досягти), а скоріше про зміну свідомості в моменти найбільшої її відкритості до оточуючого світу та сенситивності до нового досвіду.

Використовувати будь-які препарати можна лише за призначенням лікаря. Сама можливість використання є відкритою. Проте наслідки кожен отримує ті, на які спромігся.

Отже, на сьогоднішній день існує низка препаратів, які можна вдало використовувати для саморозвитку. Дані препарати або не є схваленими за для конкретно даної цілі, або знаходяться в «сірій» зоні торгівлі, або, навіть, заборонені законом. Проте ми бачимо соціальний рух, котрий спрямований на відкриття дозволів щодо споживання певних препаратів за-для власного розширення досвіду. Паралельно з даним рухом збільшується кількість наукових статей, які напряду вказують про відсутність негативного бекграунду, котрий приписували апріорі певним сильнодіючим засобам. Відповідно збільшується й соціальний попит на інструменти досягнення саморозвитку. Адже в даному випадку діє принцип соціального зараження, коли суб'єкт навкруги оточують значущі персони, що особливо яскраво підкреслюється соціальними мережами та брендовими товарами, і суб'єкт змушений шукати будь-які засоби саморозвитку. Проте, будь-які засоби не є доречними у використанні, та кожен з них має свою специфіку дії. Коли говориться про використання препаратів, то маємо розуміти, що вони залишаються лише тонким інструментом – ними

можна «забивати цвяхи» у гонитві за насолодою, а можна підвищити особистісний потенціал до неймовірних висот.

Принципи когнітивно-поведінкової психології у контексті вирішення соціальних задач. Вирішення соціальних задач, які постають перед людиною, розглядається як когнітивно-поведінковий процес, шляхом якого особистість виявляє ефективні стратегії подолання специфічних ситуацій, що зустрічаються в повсякденному житті (R. Lazarus, S. Folkman, A. De Longis, E. Koplik, K. Parkes, R. Moos, H. Weber, C. Carver, M. Scheier, Л.І. Анциферова, В.А. Ташликов, М.В. Ялтонский). Основне завдання цього процесу полягає у тому, щоб зробити нові можливості доступними для використання кожною людиною і внаслідок цього отримати зростання соціальної компетентності. Вирішення соціальних задач розглядається як складова копінг-процесу, під яким розуміється комплекс навичок для ефективного управління повсякденними ситуаціями. Вперше модель вирішення соціальних задач була описана в роботах А. Незу і Т. Зурілли (Nezu, 1981, р. 268), які виділили п'ять специфічних компонентів процесу:

- орієнтація в завданні (когнітивний і мотиваційний комплекс, що приводить до ознайомлення з завданням в цілому). В даному випадку, завдання – це скорочення прірви між уявним и реальним положенням прогресу в світі;
- визначення та формулювання завдання (опис завдання в конкретних термінах і ідентифікація специфічних цілей);
- генерація альтернатив (розробка вичерпного переліку можливостей їх вирішення);
- прийняття рішення (системний розвиток ланцюга альтернативних рішень завдань, розгляд наслідків і вибору оптимальних альтернатив);
- виконання дозволу і перевірка, підтвердження (реалізація) і спостереження за розвитком результатів рішення.

Виходячи з розуміння того, що навички виникають в результаті умінь, а вміння утворюються внаслідок спрямованого впливу на фізіологічно обумовлені можливості (в даному випадку, на психічні) людини, закономірно виникає питання: Які психологічні фактори і яким чином можуть впливати на особливості оволодіння комплексом навичок «управління», «подолання», «співвідношення» делікатних ситуацій, викликаних шоком майбутнього? Ми використовуємо поняття «Шок Майбутнього» у відповідності до назви праці філософа Елвіна

Тоффлера, який у своїй роботі описував розвиток з прискоренням, як джерело кризи між реальним світом технологій та світом ілюзій.

Ми спробуємо окреслити проблемне поле даного питання через уточнення психологічних механізмів дії кожного навику, розкриття їх завдань і пошуку психологічних чинників, що визначають вірогідність їх формування в аспектах науково-технічного розвитку. Перша з навичок – орієнтація в ситуації. На даному етапі ми знаходимось в межах основного комплексу відповідей, які особистості необхідно використовувати в зв'язку з адекватним сприйняттям актуальних задач. Основні складові завдання зводяться до:

- точного впізнавання та ідентифікації ситуації, коли вона виникає. В даному випадку ми кажемо про те, що прогрес вже стався і продовжує розвиватись, і особистості нічого іншого не залишається, як сприймати це як даність;

- прийняття віри в те, що труднощі, викликані даним процесом – є нормальним і неминучим явищем. Ми кажемо про те, що розвиток вже «стався». Більш детально ми розглянемо дану специфіку в контексті технологічної сингулярності;

- формування віри в те, що існують ефективні способи вирішення складностей, які створює даний розвиток. Складності є у всьому. Первісні люди жили більш щасливим життям, проте їх життю було більше загроз;

- руйнування і модифікація негативного комплексу вирішення завдання, яке може полягати в: когнітивній оцінці специфіки ситуації як «загрози», а не як «виклику», або «зміни»; збереженні усвідомлення нерациональної віри в те, що «дана ситуація не може виникнути»; розвитку відчуття глобальності і стабільності задач; безвідповідальності і безпорадності при зіткненні з викликами; перебільшенні цінності існуючого і напруженості соціальної ситуації.

На формування цього навику можуть впливати особливості сприйняття суб'єкта, пов'язані з певною організацією його мозкової активності. Так, наприклад, виражене емоційно-чуттєве сприйняття в поєднанні з високим рівнем особистісної ригідності може сприяти афективному сприйнятті даної ситуації. Нераціонального відношення до неї (установка на те, що «дані специфічні аспекти мене не торкнуться» – звідси неготовність до прогресу, невміння передбачити його ризики). Емоційної фіксації – неможливості перемикатися на інші думки, емоції, дії, що може призвести до посилення напруженості, перебільшення цінності існуючих викликів прогресу, коли вони сприймаються як «загроза». Такий характер сприйняття ситуації

формує захисні стратегії поведінки, які призводять до станів дезадаптації, нервових і соматичних розладів.

При збільшенні потенціалу розумового сприйняття, водночас з тим, що особистості притаманна висока ригідність, людина породжує певні труднощі конкретного характеру. В першу чергу труднощі характеризуються низькою чутливістю до цілісного контексту ситуації та схильністю до стереотипного сприйняття, як самих ситуацій, так і способів їх вирішення (внаслідок лінійної переробки інформації, пов'язаної з минулим досвідом, правилами і шаблонами). Також виникають труднощі «входження» в новий контекст при його зміні, а зміни, як ми зазначали вище, йдуть постійно та одна за одною.

На даному етапі нам варто зупинитись, та звернутись до культурного надбання останніх 40 років. Адже у кінематографі, літературі, музиці, розвиток технологій позиціонувався як: небезпечний, неприродний, ненадійний, антигуманний тощо. Відповідно, штучний інтелект асоціюється зі Скайнетом (Термінатор), біологічні дослідження проти раку – з Т-вірусом (Resident Evil), кіборгізація – з корпораціями, які прагнуть взяти людську душу під контроль машин (Робокоп). При цьому, в культурі та ЗМІ ми можемо спостерігати підміну понять, коли мова йде про апартеїд «штучного» та «природнього». В даному випадку, поняття «штучне» подається з негативним коннотатом. Правильно казати «антропогенне», оскільки прогрес твориться людиною.

Схильність до віри у неможливість зміни та набір модифікацій негативного упередження до вирішення задач може породжувати неадекватну оцінку ситуації, отже, і неефективні стратегії поведінки. Ми можемо побачити людей, яким подобається жити первинними общинами, людей, які відмовляються від технологій, зокрема вакцин, тому що не розуміють, як ними володіти. Таким чином, розвиток і повноцінне функціонування у суб'єкта емоційно-чуттєвого і розумового сприйняття – це необхідна умова оволодіння навичкою орієнтації в ситуації.

Синтез когнітивно-поведінкових методів з сучасними аспектами життєдіяльності. Говорячи про специфіку сучасного життя, ми вказуємо на те, що кожна людина наразі вже включена в розвиток прогресу. Відповідно варто зазначити, яким чином інструменти когнітивно-поведінкового підходу можуть пом'якшити людині ступінь входження до визначення актуальних задач та їх формулювань. Конкретними завданнями будуть правильна оцінка специфіки того чи іншого хибного уявлення і формулювання реальної

мети або задач їх вирішення. Провідну роль у цьому відіграють когнітивні стилі, специфіка яких відображається на різних видах діяльності, і, перш за все, на розумовій. Когнітивні стилі є специфічними властивостями індивідуальних форм пізнавальної діяльності. Тісно пов'язані з особливостями сприйняття, прийому і переробки інформації, когнітивні стилі визначають способи, прийоми, стратегії поведінки в складних, специфічних ситуаціях. Важливим при цьому є знання мозкових процесів, що детермінують індивідуальні особливості аналізу інформації.

Дослідження Н.Є. Свидерської, Т.А. Королькової, Л.В. Тишанінова показали (Свидерская, 1993, с. 38), що поєднання двох когнітивних стилів – синтез і гнучкість пізнавального контролю – є важливим фактором, що регулює успішність переходу від діяльності в стандартних умовах до нестандартних ситуацій. Їх спостереження привели до думки, що «гнучкі синтетики» краще, ніж «ригідні аналітики», використовують функціональні системи мозку, які обслуговують обидва способи обробки інформації – аналітичний і синтетичний, і це може бути важливим фактором, що сприяє більшій продуктивності їх роботи, особливо в складних, нестандартних умовах. Даний висновок є утравним, оскільки передбачає створення двох груп людей. Ми пропонуємо інтерпретувати його не як розділення, а як описання якості людей, яка є притаманною для всіх, проте не завжди функціонує на фізіологічному рівні. Це пояснюється тим, що здатність до гнучкості може бути обумовлена наявністю нейромедіаторів чи активністю роботи рецепторів їх захвату. І тут ми приходимо до технічного вирішення задачі «поділення людей на «здатних» та «не здатних»». Тобто, якщо все впирається в біомеханіку, то чи можемо ми змінити її? Так, можемо, проте в даному випадку, коли ми кажемо про використання методів когнітивно-поведінкової терапії, то варто пояснити суб'єкту, якої саме адаптації вимагає від нього навколишній світ.

Наведені вище автори пишуть про основну відмінність «гнучких синтетиків» у порівнянні з «ригідними аналітиками» яка полягає у вираженій «когнітивній вісі» при виконанні діяльності з елементами пошуку. Проте, отримані дослідниками дані зводяться до того, що «гнучкі синтетики» здатні більш повноцінно використовувати різні способи обробки інформації. Щодо обробки інформації: існує певна сукупність абсолютно різних механізмів, методик, специфік, форм та засобів взаємодії з інформацією, та їх кількість постійно росте, а з нею зростає і вибір. Синтез, як кінцевий етап переробки інформації є результатом роботи правої півкулі, відіграє специфічну роль у

вирішенні проблемних ситуацій. З цього погляду вище зазначені вчені казали про те, що правопівкульна активація здатна обумовлювати специфіку когнітивного процесу. Зазначеними авторами відзначено, що права півкуля має перевагу перед лівим в швидкості виконання завдань і в здатності побудови стратегій. Звідси – індивіди з розвиненими правопівкульними механізмами можуть бути більше адаптовані до зміни і ускладнення ситуації, що, на думку авторів (Богомаз, 1999; Свідерська, 1993) обумовлено можливістю паралельного включення активності обох півкуль. Варто зазначити, що ми не кажемо про те, що якщо у людини розвинена права півкуля від народження, вона є кращою безумовно. Ні, ми кажемо, що якщо суб'єкт розвиває інтелект, адаптується до використання не-ведучих півкуль (людина, яка пише правою рукою, починає тренувати ліву, і навпаки, людина яка пише лівою рукою, пише правою) вже буде більш адаптивним до змін. Тобто, чим більше ресурсів використовує суб'єкт, тим більше він адаптується до ще більшого їх використання, що обумовлено специфікою побудови та постійного тренування нейронних зв'язків. Тобто ми кажемо про те, що суб'єкт вчиться учитись.

Паралельне включення активності обох півкуль при переробці інформації суб'єктом створює базові умови для успішної генерації альтернатив, тобто мова йде про створення альтернативних підходів і вибір найбільш ефективних серед них (прогнозування). Когнітивна та емоційна гнучкість дозволяють виходити на велику кількість різноманітних альтернатив, що підсилює ймовірність «вибору з них найбільш ефективних».

На етапі прийняття рішення існує задача вибору більш ефективних альтернатив. Їх визначають характеристики:

- ефективно вирішують завдання ситуації;
- в доповненні до вирішення проблем максимізують позитивні наслідки в цілому і мінімізують негативні.

Велика увага на цій стадії відводиться оцінці даній альтернативи та її наслідкам. Помилки і труднощі з вибором можуть бути пов'язані з включенням механізму психічної ригідності («акціональний аналіз психологічної ригідності» (Залевский, 1998)), коли мета еквівалентна засобам або коли засоби вибираються звичні, але не еквівалентні цілі, або фіксується мета, яка не відповідає контексту ситуації, при цьому не враховується ймовірність негативного ефекту (Анцыферова, 1999), з особливостями ставлення до широкого кола наслідків, пов'язаних з кожною альтернативою. Відповідно наслідки представлені такими категоріями: прямі наслідки, довготривалі наслідки, особистісні

наслідки (спрямовані на себе) і соціальні наслідки (спрямовані на інших). Увага до наслідків, оцінка їх цінності та ймовірності допомагає привести людину до розуміння того, вибір яких альтернатив, ймовірно, буде найбільш ефективним. Психічна ригідність в різних підструктурах особистості буде, ймовірно, вносити специфіку, як в сам процес вибору альтернатив, так і визначати їх характер. Так «установча ригідність», виражена в позиції, щодо або установці на прийняття-неприйняття нового, необхідності зміни себе – самооцінки й рівня домагань, системи цінностей, звичок – сприяє сприйняттю і оцінці сталих звичних позицій, використання повторюваних альтернатив, неможливості виходу на нові, відповідні виникаючим новим ситуаціям, стратегії.

«Сенситивна ригідність», яка відображає емоційну реакцію людини на ситуації, що вимагають від неї будь-яких змін на нове, можливо страх перед новим, сприяє закріпленню негативних емоцій, пов'язаних з невдалим досвідом і перенесенням їх в нову ситуацію, що створює підвищену емоційну напруженість і неможливість конструктивного розв'язання проблем. В фіксації у особистості невротичних механізмів взаємодії з середовищем патогенну роль грає висока когнітивна ригідність (Рождественская, 1988, с. 20).

Поряд з ретельним зважуванням наслідків прийняття рішень, в оволодінні навичкою «прийняття рішень», важливу роль відіграє і здорове прагнення до усвідомленого ризику. Здатність експериментувати, прийняти на себе відповідальність за свідомий ризик входження в нове, відзначається, як визначальна характеристика творчої, здорової особистості (Маслоу, 1997, с. 302). Ймовірно, важливе значення в цьому відіграють мотиваційні і вольові процеси особистості. Саме якісні та кількісні характеристики цих аспектів багато в чому визначатимуть можливість наступного етапу еволюції людини.

Інструмент поширення принципів когнітивно-поведінкової терапії та сфери її втілення. Когнітивно-поведінкова терапія може бути зручним інструментом вирішення внутрішньоособистісних конфліктів між уявним та реальним світом суб'єкта. Інтерпретуючи дані аспекти в межах стану прогресу, котрий постійно йде з прискоренням, варто визначити області найбільш актуальних задач, які підлягають вирішенню, та визначити каталізатори даного процесу.

Розглянемо чотири специфічні операції: 1) ефективне виконання вирішальної відповіді; 2) спостереження – вивчення актуальних наслідків; 3) оцінка ефективності вирішення завдання;

4) самоподкріплення (заохочення) того, що задача вирішена. Продемонструємо даний алгоритм на наочному прикладі.

У червні 2016 року Національні інститути охорони здоров'я США надали дослідницькій групі Університету Пенсільванії (UPenn) можливість почати випробування CRISPR-технології на людях, проте тільки зараз представник UPenn підтвердив, що дослідники офіційно приступили до використання технології. Застосування CRISPR на людях стане першою національним подією, яка може привести до більш широкого використання технології в майбутньому.

Прес-секретар університету повідомив NPR, що команда UPenn вже використовувала CRISPR-технологію для лікування двох хворих на рак: одного пацієнта з множинною мієломою і одного з саркомою. У обох трапився рецидив після стандартного лікування (Baylis, 2017, р. 7). В ході роботи дослідники видалили клітини імунної системи у пацієнтів, використавши CRISPR для редагування клітин (їх націлювання на пухлини), а потім повернули їх в організми пацієнтів.

Традиційна генна терапія використовує віруси для введення нових генів в клітини для лікування захворювань. Технологія CRISPR в значній мірі дозволяє уникнути використання вірусів, які можуть викликати деякі побоювання в плані безпеки. Замість цього вчені безпосередньо вносять зміни в ДНК, використовуючи цільові молекулярні інструменти. Технологію можна порівняти з функцією Ctrl+C Ctrl+V в програмі обробки тексту – вона дозволяє вченим видаляти або модифікувати певні гени, що викликають дисфункції (Makarova, 2011, р. 470).

Подивимось на ситуацію під іншим кутом. Є люди, котрі не визнають нічого «штучного», а тим більше втручання в саму суть людини. В даному випадку ми кажемо прямо про перепрошивання геному. Тобто про видозміну індивідуального коду людини. При виникненні генетичного захворювання, перед «прихильником людської чистоти» буде вибір: зібрати гроші на гарантоване лікування або померти. Наголошуємо, що саме зібрати гроші, а не прийняти безкоштовне лікування. В даному випадку людина апріорі буде намагатись втілити перший варіант, якщо хоче жити. А тепер спробуємо поглянути на ситуацію в темпоральній площині. На даний момент кожна людина, у якої є «вільні 1000\$» може пройти процедуру секвенування ДНК, отримавши в результаті розшифрований генокод. Відповідно, орієнтуючись по існуючій базі даних, ми можемо казати про наявність певних захворювань, основні ризики, як то: схильність до варикозу, подагри, ожиріння, метаболічних захворювань і т.д.

Відповідним чином, людина може лише побачивши свій геном зі сторони, вже втрутитись в свою «природу».

Даним прикладом ми продемонстрували те, що ділити світ технологій на «природні» та «не природні» – недоречно, як мінімум. В цей же час, подолання наших біологічних дефектів – справа технологій. Футурошок, описаний Елвіном Тоффлером буде ґрунтуватись лише на нездатності людини прийняти наукове пояснення світу.

Істотним є порівняння результатів реально прийнятого рішення з очікуванням. У цьому випадку «пошукова активність» може стати тим психологічним фактором, який визначатиме ефективність цієї навички. Пошукова активність – це діяльність, спрямована або на зміну неприйнятної ситуації, або на зміну свого ставлення до неї, або на збереження сприятливої ситуації всупереч дії загрозливих їй чинників і обставин, при відсутності певного прогнозу результатів такої активності, але при щ постійному обліку проміжних результатів в процесі самої діяльності. Приклад останнього ми бачимо в групах людей, які або обмежують собі доступ до технологій, або відселяються в далекі від світу технологій регіони. В основі пошукової активності лежить здатність мозку утворювати багатозначні зв'язки, асоціації, які стали умовою виникнення та роботи образного мислення. Психологи припускають, що для абсолютно позитивного емоційного стану пошук є необхідним елементом (Ротенберг, 1984). Ідеальним поєднанням пошуку і позитивних емоцій є творчість, коли сам процес пошуку приносить задоволення і це задоволення підкріплює і робить приємним подальший пошук.

Наступний процес, який є необхідним і складається, на наш погляд, в комплексі навичок, що дозволяють виходити суб'єкту на ефективні копінг-стратегії – це самонагорода. Вона посилює сприйняття сили Я і зміцнює віру в особистісний контроль. Ця фаза необхідна для майбутніх спроб вирішення задач. Тому на даному етапі важливим стає вміння помічати, приймати, формулювати і цінувати позитивні досягнення, гнучко і конструктивно ставитися до витрат. Вдалим прикладом в контексті розвитку технологій, буде саме продовження функціонального періоду життя, разом із самою довжиною життя. Варто зазначити, що при розгляді прогресу, та оптимістичних ставлень до його розвитку (трансгуманізм, іморталізм, техногайянізм та інші) ми кажемо не просто про продовження життя, а продовження, при збереженні фізичного та когнітивного елементів складових особистості. Тобто, одним лише позитивним ставленням до прогресу, та

спостеріганням за його розвитком, особистість набуває певного, усвідомлюваного профіциту.

Таким чином, окреслене коло когнітивно-поведінкових навичок (дій) ефективного співволодіння з комплексними ситуаціями передбачає наявність індивідуально-психологічних чинників, що перешкоджають і сприяють їх формуванню. До них можуть відноситись на психофізіологічному рівні: особливості побудови нейронних мереж головного мозку, при одночасній синхронізації діяльності півкуль. На загальнопсихологічному рівні: особливості функціонування сприйняття і мислення – ригідність сприйняття і мислення, особистісна ригідність, поведінкова ригідність – як фактори, які перешкоджають формуванню навичок, пошукова активність, «оптимум психічної ригідності» (Parkes, 1984, р. 657) – позитивні фактори. На віковому рівні: психічні новоутворення в інтелектуальній та особистісній сферах як певні вікові можливості та критерії для визначення сенситивних періодів формування певних навичок співволодіння з комплексними ситуаціями на ранніх етапах онтогенезу.

Вищевказані теоретичні та гіпотетичні роздуми дозволили визначити основні етапи пошуку методів розвитку і корекції навичок ефективного вирішення комплексних ситуацій. Перший етап спрямований на підвищення продуктивності розумової діяльності і саморегуляції. Він включає розвиток самосприйняття за допомогою сократівських питань, зокрема питання «чому?». Чому я вважаю, що прогрес – це погано? Чому доказів на користь цього менше, ніж доказів «за»? Чому я знаю те, що знаю? Тут йдеться про оволодіння прийомами когнітивної саморегуляції і вольової регуляції поведінки з урахуванням балансу між автономією, незалежністю і умінням діяти у співпраці та кооперації з іншими.

Використання когнітивно-поведінкової терапії для вирішення завдань, що виникають при узгодженості технологій та психіки людини. Для того, щоб аналізувати можливості когнітивно-поведінкової терапії у вирішенні завдань особистісного розвитку, варто визначити специфіку використання даного підходу, зокрема у порівнянні з психоаналізом.

Перша відмінність когнітивно-поведінкової терапії від психоаналізу – це її спрямованість. Когнітивно-поведінкова терапія спрямована на зміну того, як людина думає (самого принципу виникнення та розгорнення думок), і того, як людина від цього себе поводить, а також претендує на роботу з психікою у всій її складності й різноманітті. Друга відмінність полягає в тому, що в психоаналізі має

місце чітка ієрархія, догматичний розподіл на компоненти: Ід (місце, де знаходяться інстинкти та тваринні бажання), Супер-Его (місце, в якому знаходяться моральні устої людини) та Его (структура, яка займається тим, що забезпечує забезпечення інтересів Ід при дотриманні заборон Супер-Его). Когнітивно-поведінкова терапія нічого не говорить про те, як влаштована психіка «насправді». Вона просто працює за спостереженнями (зовнішніми або шляхом інтроспекції) та їх результатом – феноменами.

Психоаналіз говорить нам про лібідо – певну рушійну енергію психіки (яку ніхто ніколи не бачив), до якої, нібито можна звести все мотиви прагнень і вчинків людини. Когнітивно-поведінкова терапія шукає конкретні причини для кожного конкретного випадку, не прагнучі відшукати «щось», що можна звинуватити в усіх проблемах людини. У психоаналізі основний наголос робиться на зону «несвідомого». Всі причини неврозів та шляхи їх вирішення, представлені в межах психоаналізу, знаходяться саме там. Отже, необхідно обережно влізти клієнту в несвідому частину психіки, вивільнити витіснені потреби і буде досягнуто бажаний результат. Що клієнт при цьому думає – для психоаналітика цікаво лише настільки, наскільки ці думки можуть навести його на ідеї щодо того, що відбувається в несвідомому.

У когнітивно-поведінковій терапії терапевт прямо цікавиться думками клієнта і вважає, що саме думки і поведінка, а не напівміфічні несвідомі утворення, визначають самопочуття і ступінь адаптації клієнта до середовища.

Психоаналіз – принципово довгостроковий метод роботи. Спершу потрібен довгий період встановлення рапорту, потім повинен розвинутиись етап перенесення на аналітика (стан, в якому, нібито, клієнт переносить свої відносини з раннього дитинства (не завжди, але частіше за все) на аналітика, наприклад, намагається отримати його любов, як він це робив з матір'ю).

У когнітивно-поведінковій терапії будуються прості і зрозумілі відносини навчання: терапевт вчить клієнта мислити і діяти більш здоровим і адаптивним чином. А тривалість терапевтичного контакту починається від 7 сеансів.

Нарешті, ідеологічно, психоаналіз зосереджений на тому, що відбувається в гіпотетичних внутрішніх структурах психіки клієнта, а когнітивно-поведінкова терапія орієнтується на тому, як клієнт проявляє себе в світі.

Традиційна когнітивно-поведінкова терапія має обмеження щодо застосування – найкращий ефект вона дає при тривожних розладах і депресіях невротичного рівня (термін запозичений з психоаналізу), тобто при відносно легких випадках порушень. Хоча, наприклад, важкі психотичні депресії, тривожні розлади, розлади харчової поведінки і навіть obsесивно-компульсивні розлади цілком піддаються корекції з її допомогою.

Для роботи зі складними пацієнтами розроблені спеціальні види терапії, які, однак близькі когнітивно-поведінковій терапії ідеологічно і, багато в чому, на ній засновані:

1. Схемотерапія Янга – включає в себе додаткові інструменти з інших напрямків психотерапії, зокрема, трансактного аналізу і гештальт-терапії;
2. Діалектична біхевіоральна терапія Лінехан – розширення когнітивно-поведінкової терапії та її орієнтація на роботу з межевими розладами особистості, акцент ставиться на управлінні гнівом;
3. Функціонально-аналітична терапія Кохленберга і Тсаї – в даному випадку акцент уваги приділяється більше поведінковій складовій;
4. Когнітивна терапія Сегала і Вільямса – узгодження когнітивно-поведінкової терапії з буддистськими техніками, орієнтованими на «я тут і тепер».

Першою на думку спадає класична стаття Бека (Augustus, 1977), в якій була доведена ефективність когнітивно-поведінкової терапії в порівнянні з фармакотерапією (використовувався класичний трициклік іміпрамін, аналог добре відомого широкій аудиторії амітриптиліну).

Докази метадослідження доводять, що когнітивно-поведінкова терапія може бути ефективніше медикаментозного лікування і при роботі з дітьми та підлітками, які страждають obsесивно-компульсивними розладами (O'Kearney, 2006, р. 19). Також, в метадослідженні від 2010-го року (David, 2010), була продемонстрована більш висока (в порівнянні з іншими варіантами психотерапії) ефективність когнітивно-поведінкової терапії при тривожних і депресивних розладах.

Експерти французького Національного інституту здоров'я і медичних досліджень (INSERM) в своєму метааналізі визнали ефективність когнітивно-поведінкової терапії при наступних типах розладів: агорафобія, панічні розлади, генералізований тривожний розлад, соціофобія, посттравматичний синдром, obsесивно-

компульсивний розлад, депресія (легкі форми і депресії середньої тяжкості), біполярний афективний розлад, шизофренія (хронічна форма в поєднанні з нейролептиками), межовий розлад особистості та ін. (Canceil, 2004).

Важливо відзначити, що когнітивно-поведінкова терапія є ефективним способом боротьби з тривожністю не тільки у дорослих, але і у дітей і підлітків (James, 2015). Ще однією особливістю когнітивно-поведінкової терапії є те, що вона ефективна не тільки в форматі класичної очної роботи з психотерапевтом, але і при дистанційному (тобто через інтернет) наданні терапевтичної допомоги (Olthuis, 2016; Cuijpers, 2007).

Найбільш цінним в контексті самовдосконалення та в межах когнітивно-поведінкової терапії є свідчення, що в деяких випадках і ситуаціях когнітивно-поведінкову терапію можна застосовувати до себе самостійно, без участі терапевта (Tolin, 2007). На відміну від класичного психоаналізу (в деяких психодинамічних школах таке теж допускається, але мова не про них), досить значна частина роботи проводиться клієнтом самостійно, навіть якщо він працює з терапевтом. Когнітивно-поведінкова терапія – це не той випадок, коли терапевтичний процес відбувається одну годину раз на тиждень; клієнту доводиться дуже інтенсивно працювати над собою між сесіями.

Звичайно, когнітивно-поведінкова терапія не обмежується наведеними техніками – їй характерне виявлення та опрацювання глибинних деструктивних установок, і робота з керуванням агресією, і багато чого іншого, але це все ми розглянемо в наступних статтях, якщо тема буде актуальною.

Отже, саме когнітивно-поведінкова терапія може розглядатися як інструмент для вирішення психологічних задач, котрі висуває технологічний прогрес, тому, що в її основі лежать виключно наукові принципи аналізу особистості. Оскільки актуальність, інструменти та результати оцінені як відповідні викликам сьогодення, використовувати когнітивно-поведінкову є припустимим для протистояння явищу, яке Елвін Тоффлер описував як Футурошок. Більш того, основним елементом, котрий варто встановити та проаналізувати у гіпотетичних клієнтів, є саме їх обізнаність в методах та інструментах прогресу. Відповідно до цього, варто навчати клієнтів як використовувати ті чи інші продукти прогресу, що посприяє їх адаптивності до прогресу.

Аспекти роботи в когнітивно-поведінковій терапії передбачають не тільки класичний вид терапії, але й дистанційну роботу та

саморегуляцію. Остання є основною складовою процесу самовдосконалення особистості.

4.3. Корекція міжпівкульної взаємодії як основа розвитку пізнавальних процесів молодших школярів

За останні роки в усьому світі відзначається тенденція збільшення кількості дітей з труднощами в навчанні та адаптації. За даними фахівців, навчання в школі ускладнює ситуацію, наслідки інтенсифікації навчального процесу в освітніх закладах призводить до дисгармонійного фізичного розвитку (зниження функціональних показників серцево-судинної, м'язової і дихальної систем, дефіцит маси тіла) і психофізичного перевантаження (Балашова, 2011, с. 18).

У більшості школярів, які з перших днів зазнають труднощів навчання в школі, є порушення в міжпівкульній взаємодії головного мозку. Єдність мозку складається з діяльності двох його півкуль, тісно пов'язаних між собою системою нервових волокон (мозолисте тіло, міжпівкульні зв'язки). Розвиток міжпівкульної взаємодії є основою розвитку інтелекту. Симетрування роботи мозку позитивно позначається на функціонуванні всіх органів і систем, оскільки симетрія – властивість живого. Отже, чим більше симетрії, тим менше витрат життєвої енергії (Бехтерева, 2017, с. 12). Встановлено, що нейрофізіологічні процеси, що лежать в основі забезпечення вербально-розумової діяльності (спрямованої на синтез окремих слів і речень), перебігають при високому рівні системного взаємозв'язку біоелектричної активності кори обох півкуль, особливо це стосується їх скроневих і нижньолобних відділів. Також в процес реалізації тісних міжпівкульних взаємодій залучені не лише зона Брока і Верніке, а й симетричні їм відділи правої гемісфери. Інтеграція правої і лівої гемісфер мозку необхідна і для успішної творчості. Від якості міжпівкульної взаємодії залежить і рівень інтелекту. При ускладненні виконуваного завдання зростає роль співдружньої роботи лівої і правої півкулі (Жаворонкова, 2018, с. 204–205). За даними А. Ю. Каразаєвої і О. М. Разумнікової (2012), підвищення вербальної оригінальності супроводжується послабленням півкульної асиметрії. Це зумовлено тим, що домінування функцій правої півкулі є першорядним чинником створення оригінального образу, тоді як для побудови оригінального за змістом речення необхідне об'єднання можливостей обох гемісфер:

унікальних для формування віддалених вербальних асоціацій правого і використання певних правил складання речень, які властиві лівому.

Відомо, що ті частини головного мозку, які не включені в активну діяльність, суттєво гірше забезпечуються киснем і живильними речовинами, що, зрозуміло, не сприяє їх активізації. Таким чином, коли ліва півкуля набагато активніша за праву, кровообіг в лівій половині мозку теж активніший, ніж у правій. Оскільки від контролю головного мозку залежить функціонування всього організму, то такий нерівномірний кровообіг позначиться на функціонуванні дихальної, травної і інших систем організму (Антропова, 2011, с. 74).

З огляду на функціональну спеціалізацію півкуль, а також роль спільної діяльності в здійсненні вищих психічних функцій, можна вважати, що порушення міжпівкульної передачі інформації спотворює пізнавальну діяльність дітей. Лише в союзі з правою ліва півкуля набуває здатності до самопізнання, творчого використання отриманої інформації та досвіду, стає виразом нашого Я. Власне тому, без злагодженої роботи обох півкуль головного мозку не буде ні спілкування, ні пізнання (Безбородова, 2012, с. 34).

Традиційні методи психолого-педагогічного впливу на дитину часто не приносять стійкого позитивного результату, оскільки вони не здатні усунути першопричину порушень – дисфункцію мозку, сповільнення темпів розвитку. Потрібні такі методи, що здатні підвищити продуктивність перебігу психічних процесів, що, у свою чергу призведе до поліпшення пам'яті, уваги, мови, просторових уявлень, моторики, знизить стомлюваність і покращить здатність до довільного контролю, сприятиме повноцінному психічному і фізичному розвитку (Буравлева, 2012, с. 12).

Одним з ефективних засобів впливу на дітей з проблемами навчання є керування домінантно-субдомінантною взаємодією півкуль головного мозку і на їх ґрунті – посилення процесів розвитку адаптивного резерву головного мозку. При цьому інтенсивні заходи необхідно приймати якомога в більш ранньому віці, оскільки з початком занять в школі процес дезадаптації з проявом порушень вищих функцій головного мозку, вегетативних і соматичних симптомів наростатиме лавиноподібно (Безбородова, 2012, с. 54).

Вправи для розвитку міжпівкульної взаємодії покращують розумову діяльність, синхронізують роботу півкуль, сприяють поліпшенню запам'ятовування, підвищують стійкість уваги, полегшують процес письма. Вправи для розвитку правої півкулі виконуються для стабілізації психіки, розвитку інтуїції, активізації

творчих здібностей. Вправи для розвитку лівої півкулі покращують пам'ять, підвищують інтелектуальні можливості, розвивають математичні здібності, активізують роботу головного мозку (Шанина, 2000, с. 547).

У багатьох країнах порушення міжпівкульної взаємодії фахівці вважають однією з найбільш частих причин шкільної дезадаптації, порушення психічного здоров'я в дитячому віці. Учні з такими проявами є групою академічного ризику, у них, як правило, знижена працездатність, параметри уваги, інтелектуальна продуктивність, а, отже, і здатність до навчання (Жаворонкова, 2000, с. 697). На жаль, найбільш результативні психофізіологічні та нейропсихологічні методи нормалізації пізнавальних процесів поки знаходять мале застосування в масовій школі в зв'язку з недостатньою розробленістю прикладних діагностичних і абілітаційних методів, недостатністю знань з нейропсихології у шкільних фахівців (Безруких, 2006, с. 16).

Задум нашого дослідження був продиктований потребою вирішити ряд протиріч: між вимогами початкової школи й недостатньою психофізіологічною зрілістю (власне, розвитком мозолистого тіла і сформованістю міжпівкульних зв'язків); між необхідністю індивідуального підходу до молодших школярів і неврахуванням профілю латеральної організації мозку учня; між потребою суспільства в ефективно навчених, інтелектуально і особистісно повноцінних людях і нерозробленістю педагогічних технологій з раннього виявлення, корекції порушень міжпівкульної взаємодії у дітей групи ризику з низькою інтелектуальною продуктивністю.

Дослідження здійснювалося на базі початкових класів чотирьох загальноосвітніх шкіл м. Житомира. Було відібрано 480 практично здорових хлопчиків і дівчаток 6-7 років. Високу однорідність вибірки забезпечило проживання і виховання дітей в соціально-сприятливих умовах.

Для скринінгового оцінювання рівня шкільної мотивації проведено анкетування з вивчення рівня шкільної мотивації й адаптації за Н. Лускановою. Опитування дітей 6-ти років проводилось індивідуально або в малій групі, а з семилітками — у групі не більш як 15 осіб (діти мають орієнтуватися на аркуші паперу і гарно знати числа від 1 до 10). Для кожного учня вчителями заповнювались опитувальники за методикою «Експертна оцінка адаптованості дитини до школи» (В. Чирков, О. Соколова, О. Сорокіна), з якої враховувались критерій «Ефективність навчальної діяльності» і шкали «Навчальна активність» і «Засвоєння знань».

4.3. Корекція міжпівкульної взаємодії як основа розвитку пізнавальних процесів молодших школярів

Для вивчення когнітивних функцій застосовувався тест «Будиночок» за Н. Й. Гуткіною, що є модифікацією тесту Д. Векслера, для визначення рівня розумового розвитку школярів, вміння орієнтуватися на зразок, точно копіювати. Це, в свою чергу, передбачає певний рівень просторового сприймання, довільності уваги, сенсомоторної координації та дрібної моторики пальців руки. Методика «Четверте зайве» застосовувалась для більш глибокого і додаткового розуміння рівня розвитку логічного мислення, «Запам'ятовування 10 слів» за С. Рубінштейном – динамічності й продуктивності пам'яті, «Віддалені асоціації» за А. Медніком – уміння перекомпоновувати вихідні елементи в нові комбінації, «Обведи контур» – наочно-дійового мислення.

У процесі дисперсійного аналізу не було виявлено ефекту впливу освітнього закладу на показники успішності в навчанні ($p > 0,05$), що дало можливість здійснювати подальший аналіз на вибірках, виділених лише на підставі етапу загальної освіти – початкова школа.

Відповідно до отриманих кількісних показників деяких психологічних характеристик (табл. 1) було виділено групу академічного ризику (92 хлопчиків і 87 дівчаток).

Таблиця 1

Психологічні показники в досліджуваних групах школярів

| Показники | Академічно успішні учні (n=301) | | Група академічного ризику (n=179) | |
|-------------------------------|---------------------------------|------|-----------------------------------|------|
| | М | SD | М | SD |
| Шкільна мотивація й адаптація | 24,8 | 2,72 | 12,7 | 1,04 |
| Рівень розумового розвитку | 4,78 | 1,02 | 1,4 | 0,98 |
| Розвиток логічного мислення | 3,1 | 0,16 | 0,7 | 0,18 |
| Запам'ятовування | 7,72 | 1,8 | 2,2 | 0,7 |
| Комбінаторика | 6,2 | 2,1 | 2,8 | 2,1 |

Примітка: М – середня величина; SD – стандартне відхилення

Для дослідження міжпівкульної взаємодії використовувалися експериментальні методики, розроблені А. Р. Лурія (2002). Згідно з концепцією А. В. Семенович (2002), будь-яка психічна функція спочатку представлена в правій півкулі й в процесі дозрівання «рухається» в ліву. При порушенні взаємодії півкуль таке перенесення утруднюється, що призводить до недостатнього розвитку відповідних функцій.

Завдяки міжпівкульній взаємодії у віці 4–8 років інтенсивно диференціюються кіркові проекційні відділи, збагачується «схема тіла»,

РОЗДІЛ 4. МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

тонка моторика, артикуляції, предметні дії. На цьому етапі онтогенезу розвиваються механізми міжпівкульного перенесення, починає встановлюватись домінантність лівої півкулі по відношенню рухових функцій.

Методичний комплекс дослідження міжпівкульної взаємодії включав дослідження кінестетичного праксису (мономануальне відтворення пози руки за зоровим і кінестетичним зразком, перенесення пози з однієї руки на іншу без зорового контролю), динамічного праксису (виконання проби «кулак – ребро – долоня», реципрочної координації), просторового праксису, а також письмо і малювання. Саме ці проби кількісно і якісно дозволяють найбільш рельєфно оцінити міжпівкульну взаємодію, оцінити вплив сформованості міжпівкульних зв'язків на успішність виконання просторових рухових завдань, оцінити ступінь зрілості й гнучкості міжпівкульних відносин в моторній і сенсорній сферах (Чуприков, 2009, с. 640).

При інтерпретації результатів дослідження визначався відсоток школярів, які успішно виконали запропоновані проби, аналізувалися якісні особливості помилок, порівнювалися особливості міжпівкульних відносин у академічно успішних дітей і у групи академічного ризику.

Результати виконання проб кінестетичного праксису правою (П) і лівою (Л) рукою показали, що всі досліджувані досить успішно справляються з виконанням проб праксису пози за зоровим зразком (табл. 2). Проби виконуються однаково успішно правою й лівою рукою, або домінує права рука, що говорить про стабілізацію ведучої руки до цього віку.

Таблиця 2

Виконання проб праксису пози у двох групах школярів (у %)

| Показники | Праксис пози за зоровим зразком | | Праксис пози за кінест. зразком | | Перенос поз | |
|-----------------------------------|---------------------------------|----|---------------------------------|----|-------------|----|
| | П | Л | П | Л | П | Л |
| Академічно успішні учні (n=301) | 94* | 91 | 84 | 90 | 87 | 87 |
| Група академічного ризику (n=179) | 90 | 89 | 96 | 92 | 68 | 72 |

Примітка: * Відсоток випробуваних, які успішно виконали проби

Діти з групи академічного ризику виконують перенос поз гірше, вони часто плутають пальці, здійснюють розгорнутий пошук потрібної пози, який рідко призводить до успіху. У них відзначається багато синкінезій, коли при виконанні проби однією рукою мимоволі

4.3. Корекція міжпівкульної взаємодії як основа розвитку пізнавальних процесів молодших школярів

підключається інша рука або починає рухатись язик, відкривається рот. У цих дітей можна говорити про наявність суттєвих труднощів зорово-моторних координацій.

Зазначимо, що у першій групі праксис пози за кінестетичним зразком ліва рука «обганяє» праву, що, ймовірно, говорить про усталеність ролі правої півкулі в контролі за кінестетичними відчуттями. У другій групі такого переваги не спостерігається.

У групі академічного ризику перенесення поз з однієї руки на іншу без контролю зору доступні в меншому відсотковому співвідношенні. Це може бути зумовлено дефіцитом пропріоцептивної і тактильної чутливості.

Результати виконання проб динамічного праксису показали, що пробу «Кулак – ребро – долоня» діти обох груп успішніше виконують правою рукою (табл. 3). Ці дані дозволяють говорити про те, що ведуча роль лівої півкулі в динамічній складовій праксису починає проявлятися досить рано. Встановлюється переважний контроль лівої півкулі за динамічними характеристиками рухів.

Таблиця 3

Виконання проб динамічного праксису у двох групах школярів (у %)

| Показники | «Кулак – ребро – долоня» | | Реципрокна координація |
|-----------------------------------|--------------------------|----|------------------------|
| | П | Л | |
| Академічно успішні учні (n=301) | 76* | 67 | 100 |
| Група академічного ризику (n=179) | 68 | 60 | 78 |

Примітка: * Відсоток випробуваних, які успішно виконали проби

Проба на реципрокну координацію безпосередньо визначає міжпівкульну взаємодію на рівні лобних відділів мозку та мозолистого тіла, виконується краще академічно успішними дітьми, що узгоджується з наявними даними досліджень (Семенович, 2019; Куликов, 2010; Фокин, 2009). Найбільш характерними помилками в групі академічного ризику є труднощі включення в завдання, нерівномірний темп виконуваної діяльності, неодноразове виконання або помилки в одній з рук (частіше в правій). В цих випадках проба виконується повільно, нестабільно, із залученням зовнішнього мовного опосередкування.

Дані про сформованість у досліджених груп дітей письма і малювання свідчать, що серед академічно успішних дітей більше школярів, які вміють писати ведучою та неведучою рукою порівняно із дітьми другої групи (табл. 4).

Таблиця 4

Письмо і малювання у двох групах школярів (у %)

| Показники | Школярі, які вміють писати прості слова друкованими буквами без помилок | | Школярі, які вміють малювати неведучою рукою |
|-----------------------------------|---|-----------------|--|
| | Ведучою рукою | Неведучою рукою | |
| Академічно успішні учні (n=301) | 90* | 21 | 49 |
| Група академічного ризику (n=179) | 81 | 16 | 37 |

Примітка: * Відсоток випробуваних, які успішно виконали проби

У респондентів другої групи зустрічаються різні типи помилок (нечіткість ліній, розриви, зайві штрихи, букви, «дзеркальне» написання), причому, при написанні неведучою рукою таких помилок допускається більше. Це свідчить за повільний темп формування, нестабільність вже сформованих патернів функціональної асиметрії мозку.

Попри проєкційні помилки досліджувані обох груп охоче погоджуються малювати ведучою рукою. До того ж, у другої групи зустрічаються координатні і структурно-топологічні помилки. Малювати неведучою рукою погоджується лише частина дітей першої і другої групи.

Дані про виконання проб просторового праксису і сформованість деяких координатних просторових уявлень показують, що у академічно успішних учнів відзначаються гарні уявлення про координати простору і в сфері просторового праксису (табл. 5). У них мінімальна частота «дзеркальних» помилок при виконанні проб Хеда. Діти з другої групи дещо відстають від своїх здорових однолітків.

Таблиця 5

**Виконання проб просторового праксису і
сформованість координатних просторових уявлень
у двох групах школярів (у %)**

| Показники | Школярі, які правильно вказують праву і ліву руку | | Просторовий праксис |
|-----------------------------------|---|-------------|---------------------|
| | У себе | У психолога | |
| Академічно успішні учні (n=301) | 100* | 93 | 60 |
| Група академічного ризику (n=179) | 93 | 76 | 38 |

Примітка: * Відсоток випробуваних, які успішно виконали проби

У них при виконанні проб зустрічаються «дзеркальні» помилки, інколи спрощується поза-зразок. Вони можуть правильно показати

праву і ліву руку у експериментатора і помиляються, показуючи праву і ліву руку у себе. Така дисоціація свідчить як про нестійкість основних уявлень про систему координат, «схему тіла», а також про можливі відхилення від коректної послідовності формування просторових уявлень при порушенні міжпівкульної взаємодії.

Слід зазначити, що у дітей 6-7 ще не в повній мірі можуть вдаватися автоматизоване виконання моторних програм, складні бімануальні рухи і просторово організовані рухові акти, що спираються на «схему тіла». У них ще не остаточно стабілізуються різні моторні і сенсорні асиметрії. За даними Е. Г. Симерницької (1985) у віці 5-7 років функціональна організація міжпівкульної асиметрії і взаємодії знаходяться в стані постійного поступального розвитку.

У школярів із академічною неуспішністю формування різних видів праксису, стабілізація півкульної спеціалізації в рухах, формування ієрархічно організованої функціональної системи міжпівкульних взаємодій проходять ті ж етапи, що і в нормі, але тільки в більш повільному і нерівномірному темпі. У більшості з них немає виражених порушень м'язового тону, відчуття дотику, окорухових реакцій, пропріоцептивних компонентів праксису, сенсомоторної сфери. Це свідчить на користь відносного збереження функціонування стовбурових і підкіркових утворень. Зазначені структури забезпечують «фоновий» контент довільних рухів і одночасно є функціональним субстратом основних складових як міжпівкульної асиметрії, так і міжпівкульної взаємодії (Фокин, 2009.).

Відставання в темпі формування півкульних ланок праксису а, отже, міжпівкульної взаємодії на рівні мозолистого тіла пояснюється тим, що максимум навантаження щодо забезпечення парної роботи півкуль мозку припадає на стовбурові утворення, а вони не завжди можуть впоратися з такою роллю. Це проявляється труднощами входження в завдання, інертністю та симптомами загального і парціального виснаження (Безбородова, 2012, с. 43).

На думку А. В. Семенович (2019), подібна «вторинна» дефіцитарність підкіркових утворень і міжпівкульної взаємодії, що ними забезпечується, і приводить до відносно високої частоти і стійкості «дзеркальних» помилок в просторовому праксисі дітей. До того ж, характер порушень виконання різних проб праксису свідчить про те, що симптоми «затримки» виникають або особливо чітко проявляються саме тоді, коли необхідне включення функціональної активності лівої півкулі головного мозку. Ось чому відхилення від норми стають помітними в тих пробах, де суттєвою роль кінетичної організації рухів і

їх довільної мовної регуляції порівняно із завданнями, виконання яких спирається переважно на інтеро- і екстероцептивну полісенсорну інформацію.

У вітчизняних і зарубіжних публікаціях, присвячених даній проблематиці (Villarreal, 2004; Hommet, 2008; Буклина, 2004), ведеться мова про гетерохронність як в дозріванні різних комісуральних систем мозку, так і в формуванні забезпечуваних ними аспектів міжпівкульної взаємодії. Дослідження особливостей міжпівкульної взаємодії у здорових дітей визначають існування певних індивідуальних відмінностей в характері й швидкості формування складних і багаторівневих взаємовідносин між гемісферами мозку.

Більш важливим є констатація того, що відхилення в формуванні міжпівкульної взаємодії в групі дітей академічного ризику не свідчить про зупинку психічного розвитку та до явища незворотного регресу. Дослідники відзначають наявність різноманітних функціональних компенсаторних перебудов, що дозволяють таким дітям вирішувати різні когнітивні та поведінкові завдання (Деппутат, 2011, с. 18).

Від 65 до 90% молодших школярів мають вікову несформованість організації діяльності, візуально-моторних, слухо-моторних координації, мовленнєвого розвитку, зорового і зорово-просторового сприйняття (Безбородова, 2012, с. 15). Усі ці функції є основою формування базисних навчальних навичок письма, читання, рахунку.

Нейрофізіологічні та нейропсихологічні дослідження дозволили зрозуміти механізми несформованості ведучих пізнавальних функцій. Перш за все, це є функціональна незрілість кори й регуляторних структур мозку. До того ж у дітей з проблемами навчання ця незрілість зберігається протягом 1-3 років навчання в школі. Проте функціональна незрілість та несформованість основних навчальних навичок у дітей 6-7 років не означає нездатність до навчання. Правильно організована система навчання сприяє розвитку цих функцій (Буравлева, 2012, с. 112).

У ході кореляційного аналізу вивчалася структура взаємозв'язків когнітивних характеристик і успішності в виконанні проб на міжпівкульну взаємодію. У таблиці 6 представлені коефіцієнти кореляції Спірмена між рівнем розумового розвитку (РРР), рівнем розвитку логічного мислення (РРЛМ), запам'ятовуванням (З), уміння перекомпоновувати вихідні елементи в нові комбінації (К) з успішністю в пробах праксису пози (ПП), динамічного праксису (ДП), письмом ведучою (ПВР) і неведучою рукою (ПНВР), малюванням неведучою

4.3. Корекція міжпівкульної взаємодії як основа розвитку пізнавальних процесів молодших школярів

рукою (МНВР), пробами просторового праксису (ПрП) і сформованістю деяких координатних просторових уявлень (КПУ).

Таблиця 6

Взаємозв'язки когнітивних показників з показниками міжпівкульних відносин у досліджуваних груп школярів

| Показники | РРР | | РРЛМ | | З | | К | |
|-------------------|----------------------|--------------------|----------------------|--------------------|----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Групи дослідження | Акад. успішні і учні | Група акад. ризику | Акад. успішні і учні | Група акад. ризику | Акад. успішні і учні | Група акад. ризику | Акад. успішні учні | Група акад. ризику |
| ПП | 0,13 | 0,57 | 0,36 | 0,66 | 0,13 | 0,09 | 0,29 | 0,64 |
| ДП | 0,22 | 0,59 | 0,09 | 0,09 | 0,12 | 0,21 | 0,18 | 0,18 |
| ПВР | 0,17 | 0,14 | 0,07 | 0,06 | 0,17 | 0,25 | 0,17 | 0,09 |
| ПНВР | 0,22 | 0,69 | 0,22 | 0,51 | -0,04 | -0,14 | 0,29 | 0,52 |
| МНВР | 0,17 | 0,60 | -0,27 | -0,10 | -0,10 | -0,28 | 0,31 | 0,73 |
| ПрП | 0,26 | 0,64 | -0,23 | -0,02 | -0,26 | -0,16 | 0,29 | 0,43 |
| КПУ | 0,31 | 0,67 | -0,27 | 0,56 | -0,26 | 0,17 | 0,29 | 0,47 |

Примітка: РРР – рівень розумового розвитку; РРЛМ – рівень розвитку логічного мислення; З – запам'ятовування; К – уміння перекомпоновувати вихідні елементи в нові комбінації

Більша кількість кореляційних взаємозв'язків встановлена між когнітивними характеристиками й показниками міжпівкульних відносин для групи академічного ризику. Прямий напрямок кореляцій виражається в тому, що з покращенням функції міжпівкульної взаємодії покращуються такі когнітивні показники, як розумовий розвиток (РРР), рівень розвитку логічного мислення (РРЛМ), уміння перекомпоновувати вихідні елементи в нові комбінації (К).

У респондентів з групи академічного ризику значення кореляцій суттєво відрізняються по силі порівняно з академічно успішними дітьми, що пояснюються перенапруженням адаптаційних механізмів організму перших.

Для другої групи школярів встановлено найбільшу кількість взаємозалежностей середньої сили між когнітивними процесами (за виключенням запам'ятовування) і письмом ведучою (ПВР), неведучою рукою (ПНВР), малюванням неведучою рукою (МНВР), пробами просторового праксису (ПрП), сформованістю деяких координатних просторових уявлень (КПУ). Це наштовхує на думку про те, що для даної групи дітей найбільш оптимальним було б застосування вправ, в яких використовуються одночасно різнотипні рухи рук і ніг. Здійснення і автоматизація рухів такого типу вимагають створення принципово

нових нейронних мереж, що розширює можливості функціонування головного мозку дитини.

Наступним етапом нашого дослідження є реалізація використання методики малювання обома руками і кінезіологічних вправ у дітей з групи академічного ризику. Сформовано контрольну групу дітей, які не будуть виконувати спеціальні вправи (20 хлопчиків і 20 дівчаток).

Методика малювання обома руками у модифікації В. П. Гоч, М. С. Черноокого, Є. В. Астащенко (2011) спрямована на гармонізацію міжпівкульної взаємодії. Під час малювання двома руками потрібно чітко сформулювати у дитини основні вимоги до образу, який може стати основою вправи для двох рук. Щоб налаштувати півкулі мозку на спільну роботу, повинен бути єдиний образ, симетричний щодо центральної вертикальної осі, а не два малюнки.

У кожної руки є своя половина малюнка, руки не заважають і не допомагають одна одній. Всі рухи під час вправи відбуваються синхронно лівою і правою руками, тобто абсолютно одночасно і дзеркально. Це необхідно дотримуватися заради того, щоб у ведучої руки не було можливості взяти основну частину роботи на себе. Найбільш сприятлива тематика образів для малювання – образи природи (дерева, квіти).

Досліджуваним пропонувалось спробувати малювати стоячи (руки відчують більшу ступінь свободи). Всі супроводжуючі рухи – набір фарби на пензлик, мийка пензликів в склянці – виконуються також синхронно і симетрично двома руками. Цим досягається єдність процесу роботи з вправами і відбувається додаткове тренування «неведучої» (лівої) руки. Під час роботи включали спокійну музику без слів і припиняли всі розмови (не активується ліва півкуля). Музика додатково активізувала праву півкулю.

Для роботи вибиралися художні матеріали з мінімальними показниками тертя при взаємодії з папером (акварельні фарби). Аркуш паперу обов'язково закріплювався скотчем, кнопками до твердої основи. Тертя виключалося тому, що воно підсвідомо сприймається як опір зусиллям. Весь образ промальовувався спочатку в повітрі з пензликами в руках (м'язи запам'ятовують всі потенційні лінії майбутнього малюнка, але при цьому «не бояться» оцінки – в повітрі не видно, наскільки рівно / косо проведені діагоналі і наскільки (не) акуратно обвели).

Погляд при виконанні вправи спрямований в центр образу (при центральній симетрії) або ковзає уздовж центральної осі (при вертикальній осьовій симетрії). Необхідно охоплювати поглядом всю

4.3. Корекція міжпівкульної взаємодії як основа розвитку пізнавальних процесів молодших школярів

картину в цілому. Отже, робота за даною методикою – не малювання, а дещо незвичний спосіб гармонізації роботи мозку, узгодженого функціонування двох його півкуль.

Основою формування складу фізичних вправ для забезпечення міжпівкульної взаємодії можуть бути наступні умови: розвиток тонких, диференційованих рухів рук, кисті, пальців; перехід від поперемінного виконання мануальних рухів до одночасного і навпаки; виконання рухів по черзі в поле зору різних очей; постійна підтримка позитивного емоційного стану; створення смислового образу рухів.

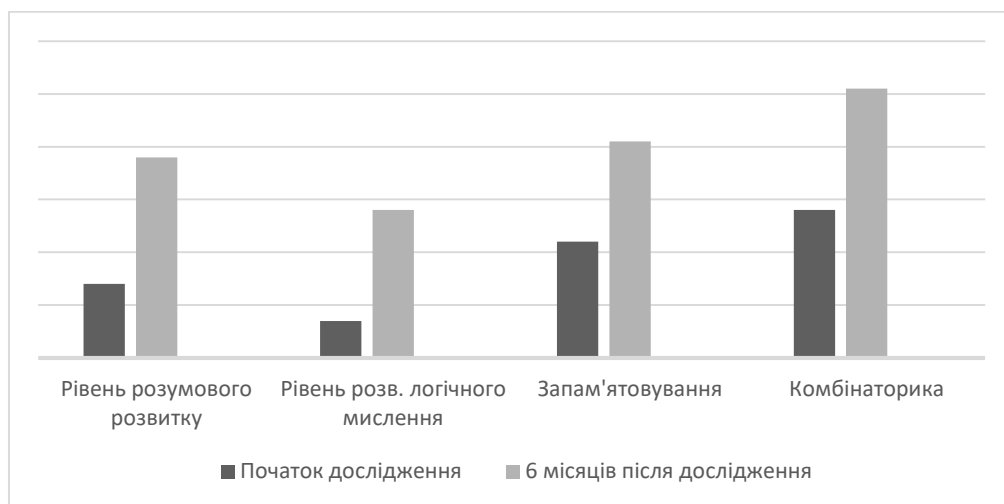


Рис. 1. Динаміка розвитку пізнавальних процесів у досліджуваних основної групи.

Паралельно з даною методикою проводився комплекс кінезіологічних вправ (розтяжки, дихальні вправи, окорухові вправи, тілесні вправи, вправи для розвитку дрібної моторики, ритмокорекція, вправи на релаксацію і масаж) у формі фізкультурних пауз (Струкова, 2018, с. 29-32). Кінезіологічний цикл складався з: комплексу вправ для розвитку міжпівкульних зв'язків (6 тижнів); перерва (2 тижні); комплексу вправ для розвитку правої і лівої гемісфери (6 тижнів) і повторювався двічі протягом 26 тижнів.

Дотримувалися наступної послідовності виконання компонентів комплексу, спрямованого на корекцію міжпівкульної взаємодії: на початку дня – фізкультхвилинки для поліпшення мозкового кровообігу; в середині дня – ритмокорекція, комплекси для очей; в кінці дня – фізкультхвилинки комплексного впливу.

Через 6 місяців проведено повторну діагностику рівня підконтрольних пізнавальних процесів і міжпівкульної взаємодії в

РОЗДІЛ 4. МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

основній і контрольній групі досліджуваних, визначено динаміку розвитку процесів (рис. 1-2).

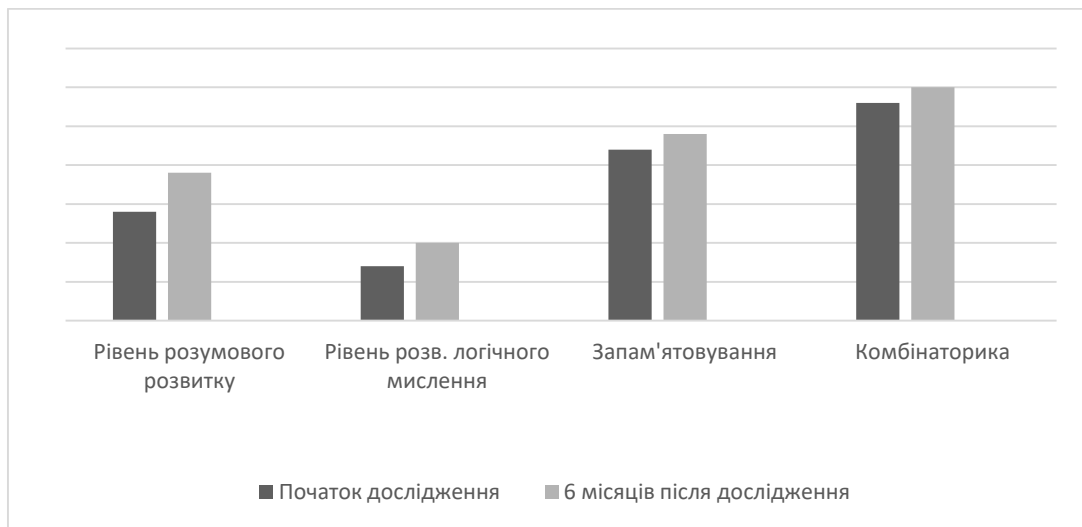


Рис. 2. Динаміка розвитку пізнавальних процесів у досліджуваних контрольної групи.

Встановлено, що в основній групі, де з учнями була проведена розвиваюча робота, показники успішності та інтелектуальної продуктивності більш високі, відмічається покращення мануальної точності, швидкості, просторового орієнтування (рис. 3-4).

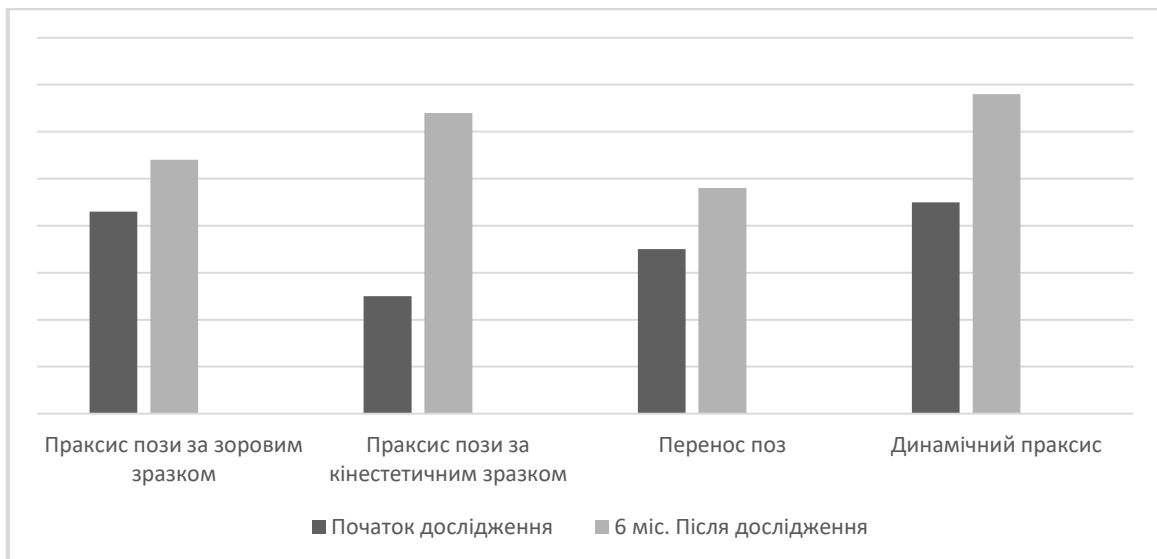


Рис. 3. Динаміка показників проб праксису пози і динамічного праксису досліджуваних основної групи

У результаті практичних занять, під час яких основна група дітей протягом 6 місяців виконувала вправи на гармонізацію міжпівкульної

4.3. Корекція міжпівкульної взаємодії як основа розвитку пізнавальних процесів молодших школярів

взаємодії відмічалася поліпшення загального психофізичного стану. Це оцінювалося суб'єктивно, а саме – за реакцією заспокоєння, поліпшення настрою і сприйняття нового матеріалу після виконання вправ.

Ліва рука стала більш «робочою», ніж до виконання вправ. Це стало помітно поза навчальним процесом практично при будь-якій роботі руками, наприклад, під час їжі.

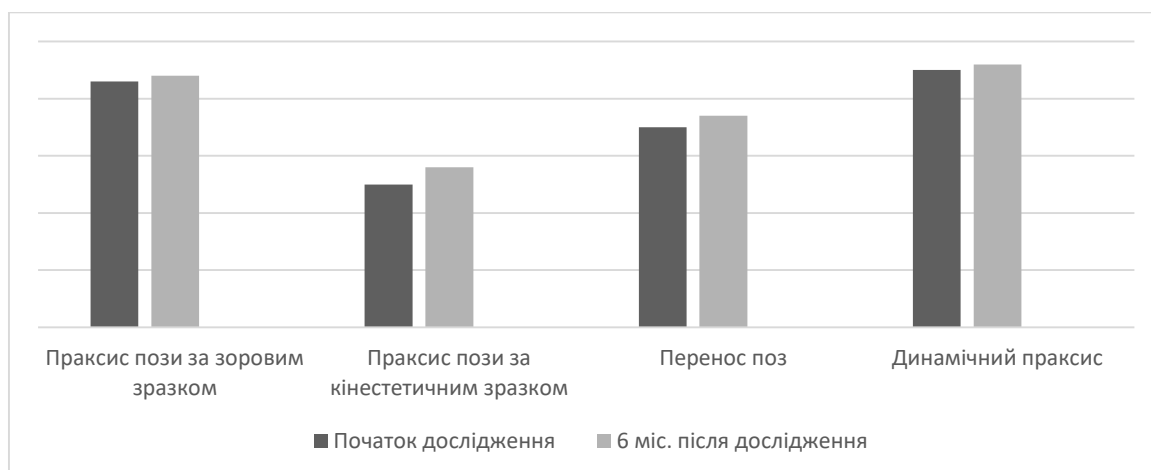


Рис. 4. Динаміка показників проб праксису пози і динамічного праксису досліджуваних контрольної групи

Отже, у ході дослідження доведено, що пізнавальні процеси можна цілеспрямовано формувати у молодших школярів групи ризику через механізми підвищення морфофункціональної зрілості мозку, активуючи міжпівкульну взаємодію одночасним малюванням обома руками та кінезіологічними вправами.

Застосовані методики формування міжпівкульної взаємодії дозволяють здійснити перевід учнів початкової школи групи академічного ризику на більш високий рівень інтелектуальної продуктивності в процесі систематичних розвиваючих занять. Своєчасна і відповідна корекційна робота дозволить знизити можливість виникнення у дітей нервово-психічних, психосоматичних розладів, що розвиваються на основі стресових ситуацій.

ПІСЛЯМОВА

Перегорнувши останню сторінку монографії, ми розуміємо, що у нас з'явилося більше запитань, ніж відповідей. Однак, ці запитання відкривають безмежне поле нових наукових пошуків, ідей, диспутів, гіпотез.

Вступивши в 21 століття людство опинилось в лоні знакових суперечностей: між людиною та природою, між технократичними можливостями та екологією довкілля, новою якістю життя та жагою до підкорення й володарювання. Глобалізація, міжнародний тероризм, локальні війни, міжетнічні й міжконфесійні протистояння, екологічна криза, шалена динамічність світу стали ознаками початку тисячоліття.

Відповіддю авторського колективу на ці виклики сьогодення є спрямованість на дослідження проблем сучасної «вершинної психології». Ми впевнені, що саме орієнтація на духовність особистості, її психологічну зрілість, моральність, особистісну свободу, совість, творчість, емпатію, «автентичну екзистенційну відповідальність» допоможе у розв'язанні кризових суперечностей нашого часу. Розгляд людини в «космічному вимірі» зумовить вирішення проблем її психічного здоров'я, екологічності буття, допоможе досягнути й пережити його повноту, досягнути мудрості, розв'язати внутрішні та зовнішні конфлікти.

Авторський колектив не претендує на завершеність та вирішення поставлених проблем. Розглянуті поняття, категорії, поставлені питання є традиційно «вічними». Ми будемо надзвичайно вдячні критичному читачеві за зауваження, пропозиції та цікаві ідеї, які можна надсилати на електронну адресу spf.tppr@zu.edu.ua.

ЛІТЕРАТУРА

- Аболіна Т. Г., Нападиста В. Г., Рихліцька О. Д. та ін. Прикладна етика. К.: «Центр учбової літератури», 2012. 392 с.
- Абульханова К. А. Психология и сознание личности. *Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности*: избранные психологические труды. Москва, Воронеж, 1999. 224 с.
- Авхач Г. Н. Психология правдивого и неправдивого поведения детей дошкольного возраста: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1981. 220 с.
- Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995. 108 с.
- Адушинова А. Г. Выбор профессии: мотивационный аспект анализа. *Вестник Иркутского гос. технического ун-та*. 2009. Т. 37. № 1. С. 225-229.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2002. 288 с.
- Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта. *Социально-психологические проблемы ментальности* : 6-я междунар. науч.-практ. конф. Смоленск, 2004. С. 22-23.
- Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 129-134.
- Антропова Л. К., Андронникова О. О., Куликов В. Ю., Козлова Л. А. Функциональная асимметрия мозга и индивидуальные психофизиологические особенности человека. *Journal of Siberian Medical Sciences*. 2011. № 3. URL: http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=485
- Анциферова Л. И. Принцип развития в психологии. *Методологические проблемы психологии развития*. Москва, 1978. С. 3-20.
- Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М., 2000. 551 с.
- Апресян Р. Г. Философско-этические установки психологического изучения совести. *Психологический журнал*. 2019. № 3. С. 44-52.
- Аръес Ф. Человек перед лицом смерти. М., 1992. 526 с.
- Атемасова О. А. Практична психологія у початковій школі. К.: «Ранок», 2010.
- Базунова М. Е. Предприимчивость личности как социальный феномен: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Екатеринбург, 2007. URL: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/159643/a#?page=1>
- Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н., Чернявская А. П. Профориентация и самоопределение детей-сирот. Калининград, 2010. 240 с.
- Балашова Е. Ю., Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В. Неудачающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 2001.
- Басин Е. Я. Творчество и эмпатия. *Вопросы философии*. 1987. № 2. С. 54-66.
- Батаршев А. Учебно-профессиональная мотивация молодежи. М.: Academia, 2009. 192 с.
- Безбородова М. А. Развитие психомоторных способностей младших школьников в учебной деятельности: Монография. М., 2012.
- Безруких М. М., Логинова Е. С. Возрастная динамика и особенности формирования психофизиологической структуры интеллекта у учащихся

начальной школы с разной успешностью обучения. *Физиология человека*. 2006. № 32 (1). С. 15-25.

Березина Т. В. Формирование предприимчивости в условиях современного образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2016. № 3 (23). С. 90-92.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. СПб., М., 1996. 398 с.

Бехтерева Н. Здоровый и больной мозг человека. Litres. 2017.

Біблія. Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. Пер. І. Огієнко. Київ, 2015. 319 с.

Білоус П. В. Психологія літературної творчості. К.: Академвидав, 2014. 216 с.

Блюмкин В. А. Мир моральных ценностей. М., 1981. 260 с.

Богачева О.Ю. Эмпатия как профессионально важное качество врача (на примере врачей-терапевтов-хирургов): автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014. 19 с.

Бодалев А.А., Каштанова Т.Р. Теоретико-методологические аспекты изучения эмпатии. *Групповая психотерапия при неврозах* / под ред. Б. Д. Карвасарского, В. А. Мазуренко. Л., 1975. С. 11-19.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.

Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. М.: ИПП, 1995. 352 с.

Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1978. № 4. С. 23-35.

Борейко В. Е. Прорыв в экологическую этику. Киев: Киевский эколого-культурный центр, 2001. 204 с.

Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ, 2010. 416 с.

Бормотов А. А. Разработка и апробация методики диагностики честности как устойчивой черты личности. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2008. №3. С. 123-136.

Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*: сборник статей. М.: Смысл, 1997. С. 201-222.

Буклина С. Б. Мозолистое тело, межполушарное взаимодействие и функции правого полушария мозга. *Журнал неврологии и психиатрии*. 2004. №104 (5). С. 8-14.

Буравлева Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса с учётом типологических особенностей обучающихся: учебное пособие. Томск, 2012.

Бурке-Бельтран М.-Т. Развитие и формирование правдивости у детей от 5 до 7 лет в процессе общения со взрослыми и сверстниками: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1980. 22 с.

Бурлачук Л. Ф., Кочарян А. С., Жидко М. Е. Психотерапия. СПб.: Питер, 2009. 496 с.

Бусел В.Т. Великий тлумачичний словник сучасної української мови. 2005. URL: <http://padabum.com/d.php?id=50054>

Васильюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.

Вернік О. Л. Психологічні особливості образу довілля в свідомості підлітків: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2004. 20 с.

Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. М., 1967. 360 с.

Володарская И. А. Некоторые проблемы формирования профессионализма у курсантов военного артиллерийского университета [Электронный ресурс]. URL: [www document.//http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=1 &mytip=1 &word=&pagesize=15&Nomer=138](http://www.document.//http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=1&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=138)

Воротыло Н. В. Особенности субъективного опыта переживания личностного кризиса старшими подростками: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 31 с.

Выговская Л. П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи. *Психологический журнал*. 1996. № 4. С. 55 - 63.

Гаврилов А. И. Создание механизма обновления управления экономикой: автореф. дис. ... докт. экон. наук. М., 1999.

Гальченко О. Понятие идентификации в теории З. Фрейда. *Развитие личности*. 2011. №2. С. 106-115.

Галяуэдинова С. И. Соотношение когнитивного и эмоционального в процессе развития нравственных убеждений младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1983. 22 с.

Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б., Евдокимова Я. Г. и др. Предэкзаменационный стресс и эмоциональная дезадаптация у студентов младших курсов. *Социальная и клиническая психиатрия*. 2007. С. 38-42.

Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / пер. с англ. - М., 2007. 281 с.

Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. *Ананьевские чтения: тез. научн.-практ. конф.*, 1999. С. 25 -26.

Гельбак А. М. Формування підприємливості учня як ключової компетентності для життя. Кропивницький, 2017. 24 с.

Глебов В. В. Экологическая психология. Москва, 2008. 243 с.

Гнатенко П. І. Ідентичність: філософський та психологічний аналіз. Київ: АРТ-ПРЕС, 1999. 466 с.

Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. Москва, 1995. 44 с.

Головей Л. А. Кризисы профессионального развития и ресурсы личности в периоды юности и ранней взрослости. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 16. 2013. Вып. 2. Психология развития. С. 31-39.

Голуева М. М. Специфика негативного влияния субкультуры на развитие личности подростка. *Вестник ТГПУ*. 2010. № 5 (95). С. 153-158.

Горбунова М. Ю. Эмоции как результат и как управленческий ресурс социализации. *Вестник СПбГУ*. 2010. Сер. 12. Вып. 3. С. 298-304.

- Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М., 2006. 336 с.
- Гордиевская Е. О., Старобина Е. М. Профессиональный выбор в процессе профессионального самоопределения детей-сирот. Калининград, 2009. 96 с.
- Городнова Н. Гендерний розвиток особистості. К., 2008. 128 с.
- Гоулман Д. Эмоциональный интеллект, ВКТ. 2009. 160 с. URL: <http://likebook.ru/books/download/185850>
- Гоч В. П., Черноокий М. С., Китаев А. А., Асташенко Е. В. Дуэты для двух рук и двух полушарий. Альбом. СПб.: Айзорэль, 2011.
- Гречуха І. А. Дослідження розвитку літературних здібностей та обдарованості в ранньому юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 11. 2015а. С. 311-318.
- Гречуха І. А. Психосоціальні чинники розвитку літературно обдарованої особистості. *Humanitarium*. Переяслав-Хмельницький; Ніжин. 2018. Том. 41. Вип. 1: Психологія. С. 64-74.
- Гречуха І. А. Суб'єктивна картина розвитку літературних здібностей: спроба факторно-семантичного аналізу. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 13. 2017. С. 217 - 227.
- Гречуха І. А. Ціннісна підтримка літературно обдарованих старшокласників: на прикладі роботи українських та польських літературних осередків. *Прикладні аспекти психології особистісного зростання*: Збірник наукових праць студентів та викладачів. Випуск 1. Житомир, 2015б. С. 112 - 116.
- Гринберг Дж. Управление стрессом. СПб., 2002. 496 с.
- Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
- Гусейнов А. А. Золотое правило нравственности. М., 1988. 385 с.
- Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. *Вопросы психологии*. 1992. № 1-2. С. 6-15.
- Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.
- Дементьев И. В. Проблема профессионального самоопределения школьников в современной профориентации: психологический и педагогический аспекты. *Научные труды Республиканского института высшей школы*. Минск, 2009. С. 242 - 248.
- Депутат И. С., Грибанов А. В. Интеллектуальное развитие детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. Архангельск: ИПЦ САФУ, 2011.
- Дерябо С. Д. Здоровье как предмет эконпсихологической диагностики. *Прикладная психология*. 2000. № 4. С. 52-66.
- Дерябо С. Д. Экологическая психология и педагогика. Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 1996. 480 с.
- Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. Москва: Московский психолого-социальный институт, 1999. 310 с.
- Дерябо С.Д. Параметры субъективного отношения к природе как критерий эффективности экологического воспитания URL: www.psychology-online.ru/mpei/personal/deryabo/book.— 2001. (дата звернення 21.07.2019).

Диагностика межличностных отношений подростков и старшекласников: методические рекомендации / Сост. Л. В. Сгурская, Г. С. Тамарский. Калининград: Изд-во КГУ, 2003. 44 с.

Диагностика профессионального самоопределения / Под ред. Я. С. Сунцовой. Ижевск, 2011. Часть 2. 142 с.

Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность: конфликт, гармония. К.: Политиздат Украины, 1987. 158 с.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000. 368 с.

Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений: психологический практикум. СПб.: Речь, 2009. 141 с.

Духновский С. В. Субъективная оценка межличностных отношений: руководство по применению. СПб.: Речь, 2006. 54 с.

Дьяченко М. И. Психология высшей школы: Учеб. пособие. Мн.: Харвест, 2006. 416 с.

Егоршин А. П. Мотивация трудовой деятельности. М.: ИНФРА, 2006. 320 с.

Економічна енциклопедія. URL: <http://enbv.narod.ru/text/Econom/encyclo/> (дата звернення 31.07.2019)

Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2001. 560 с.

Жаворонкова Л. Нейрофизиология: межполушарная асимметрия мозга человека (правши-левши): Монография. Litres. 2018.

Жаворонкова Л. А. Особенности межполушарной ассиметрии ЭЭГ правшей и левшей как отражение взаимодействия коры и регуляторных систем мозга. *Докл. РАН*, 2000. Vol. 375. № 5. С. 696-699.

Журавльова Л. П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки: [зб.наук.праць]. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 31(55). С. 154 - 161.

Журавльова Л. П. Психологія емпатії: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.

Журавльова Л. П., Гречуха І. А. Дослідження особливостей розвитку емпатії в літературно обдарованих старшокласників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (73), Issue: 175, 2018. P. 64-69. doi: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175V173-15>.

Журавльова Л. П., Коломієць Т. В. Структурно-динамічна модель мезовиміру міжособистісної взаємодії. *Освіта регіону*. 2013. №4. С. 275–280.

Журавльова Л. П., Коломієць Т. В. Структурно-динамічна модель міжособистісної взаємодії. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. 2013. Т. XV. Ч. 1. С. 104-112.

Журавльова Л. П., Романова М. К. Вплив емпатії на розвиток екологічної спрямованості жінок дорослого віку. *Вісн. Одеського нац. ун-ту ім. І. І. Мечникова*. - 2013. - Т. 8, вип. 22 (2). - С. 25-35.

Журавльова Л. П., Романова М. К. Особливості онтогенетичної динаміки розвитку екологічної свідомості дорослої особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. - 2013. – Т. XV. – Ч. 1. - С. 112-121.

Журавльова Л. П., Можаровська Т. В. Психологічне сприяння розвитку екологічної свідомості особистості підліткового віку. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наукових праць*. 2018. № 2 (46). С. 125-135.

Журавльова Л. П., Мужанова Н. В. Особливості ціннісно-сислової сфери осіб, які належать до неформальних субкультур. *Український психологічний журнал*. 2018. № 4 (10). С. 66-71.

Запорожец Л. А. Психологические особенности становления нравственного поведения у младших подростков *Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения у школьников* / под.ред. Д. И. Фельдштейна, В. В. Барцалкиной. М., 1989. С. 17-25.

Зарицька В. В. Саморегуляція емоцій в структурі емоційного інтелекту. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди "Психологія"*. 2010. № 6. С. 33-37.

Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир, 2006. 320 с.

Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. 336 с.

Зинченко В. П. Миры сознания и структуры сознания. Вопросы психологии. 1991. №2. С. 15-36.

Знаков В. В. Психология понимания правды. СПб.: Алетейя, 1999. 120 с.

Знаков В. В. Понимание субъектом правды о моральном проступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания. *Психологический журнал*. 1993. Т. 14, №1. С. 32-43.

Золотухина-Аболина Е. В. Современная этика: истоки и проблемы. Ростов н/Д: МарТ, 1998. 448 с.

Ибрагимова Е. Н. Проблема объекта в диссертациях по психологии. *Ученые записки Казанского университета*. Том 153. Кн. 5. С. 34-40.

Иванова Н. Л. Социальная идентичность: теория и практика. М.: СГУ, 2009. 453 с.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.

Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. Санкт-Петербург: Издательский дом «Питер». 2011. 224 с.

Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.

Каразаева А. Ю., Разумникова О. М. Взаимосвязь креативности и полушарных процессов селекции информации: значение моторной асимметрии. *Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова*. 2012. №62 (3). С. 279-279.

Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. Том 24. 2003. № 5. С. 45-57.

Карякина С. Н. Характеристика учебного стресса студентов младших и старших курсов высшего учебного заведения. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2010. С. 210-215.

Кирильчук І. В. Особливості формування суб'єктності учня в підлітковому віці. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 184-188.

Кирильчук І. В. Особливості ціннісної сфери школярів при переході з початкової до середньої школи. *Прикладні аспекти психології особистісного зростання*. Збірник наукових праць студентів та викладачів. Випуск 1. Житомир, 2015. С. 99-101.

Кирильчук І. В. Порівняльний аналіз ціннісної сфери школярів при переході з початкових до середніх класів. *Наука і освіта*. 2014. № 5 (122). С. 223-227.

Кирильчук І. В. Проблема розвитку навчальних здібностей в підлітковому віці. *Особистісне зростання: теорія і практика*. Збірник наукових праць за матеріалами III-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Житомир, 2018. С. 56-58.

Кирильчук І. В. Цінності як чинник розвитку учінневих здібностей в підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 11. Київ-Житомир, 2015. С. 334-341.

Кирсанов А. И., Литвинова А. В. Теоретические основания и подходы к исследованию социокультурных детерминант становления молодёжных субкультур. *Власть*. 2013. № 12. С. 109-112.

Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 304 с.

Ковалев А. Г., Мясичев В. Н. Психические особенности человека. Способности. Ленинград: ЛГУ, 1960. Т. 2. 304с.

Коломієць Т. В. Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук. Житомир, 2015. 199 с.

Коломієць Т. В. Поведінкові прояви емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. 2017. № 3 (44). Т. 3. С. 35-44.

Коломієць Т. В. Типологічні особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Психологія*. 2017. № 1 (6). С. 74-78.

Коломієць Т. В., Кулаковський Т. Ю. Особливості когнітивних процесів суб'єктів підприємницької діяльності. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*. 2017. Вип. 3. С. 463-465.

Коломієць Т. В., Литвинчук А. І., Мажаровська Т. В. Емпатія як чинник ціннісного ставлення до іншого у контексті міжособистісної взаємодії юнаків. *Особистісне зростання: теорія і практика*. Тези доповідей III-ї Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної інтернет-конференції. 2018. С. 59-62.

Коломієць Т. В. Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2015. 160 с.

Кондратьев М. Ю. Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕРСЭ, 2007. 464 с.

Костюк Г. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности. *Вопросы психологии*. 1956. № 5. С. 3-14.

Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. К.: Товариство Знання, 1963. 80 с.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко. К.: Рад. школа, 1989. 608 с.

Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Под ред. Л. Н. Прокопиенко; Сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. Киев: Рад. шк., 1989. 608 с.

Котлова Л. Теоретико-методологічні засади дослідження чесності в дитячому віці. *Scientific Researches. International periodic scientific journal*. 2018. №3. С. 20-29.

Котлова Л., Котловий С. Проблема чесності особистості в ХХІ столітті. *Освіта ХХІ століття: проблеми гуманізації, гуманітаризації та патріотизму в контексті євроінтеграційних процесів*. Тези доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції. Житомир, 2018. С. 106-109.

Кравцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного периода развития: автореферат дис.. на соискание науч. степ. доктор псих. наук: 19.00.13 - психология развития, акмеология. Москва. 1996.

Кримінальний кодекс України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2002-05> (дата звернення 31.07.2019)

Крутецкий В.А. Проблемы формирования и развития способностей Вопросы психологии. 1972. № 2. С. 3-13.

Крутецкий В.А. Проблемы формирования и развития способностей *Вопросы психологии*. 1972. № 2. С. 3-13.

Кулаковський Т. Ю. Еволюція наукових досліджень з підприємництва як основного джерела робочих місць. *Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених і студентів*. Житомир: ЖДТУ, 2015. С. 14-16.

Кулаковський Т. Ю. Когнітивний підхід у вивченні феномену підприємця. *Вісник Житомирського державного технологічного університету*. 2017. № 2 (80). С. 117-123.

Кулаковський Т. Ю. Креативність - необхідна риса підприємця. *Тези міжвузівської науково-практичної конференції, присвяченої Дню науки*. Житомир: ЖДТУ. 2012. Том 2. С. 408-409.

Кулаковський Т. Ю. Належне оцінювання можливостей підприємця як один із кроків до підприємницького успіху сили. *Вісник Житомирського державного університету*. 2013. №1 (63). С. 279-283.

Кулаковський Т. Ю. Передумови формування еліти суспільства - вітчизняних підприємців. *Людський капітал України: демографічні та соціально-економічні чинники формування*: колект. монографія. Житомир: ЖДТУ, 2014.

Кулаковський Т. Ю. Психологічна складова капіталу підприємця. *Вісник Житомирського державного технологічного університету*. 2011. №3 (57). С. 295-297.

Кулаковський Т. Ю., Кулаковська О. Г. Гендерні особливості образу успішного підприємця в свідомості студентської молоді. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2018. № 3 (14). С. 50-56.

Кулаковський Т. Ю., Кулаковська О. Г. Підприємницькі наміри як передумова підприємницької діяльності. *Наука і освіта*. №5. 2016. С. 194-199.

Куликов В. Ю., Антропова Л. К., Козлова Л. А. Влияние функциональной асимметрии мозга на стратегию поведения индивида в стрессовой ситуации. *Journal of Siberian Medical Sciences*. 2010. № 5.

Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. Сирень одарённости в саду творчества. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 316 с.

Курняк Л. М. Формування екологічної культури студентської молоді в умовах системних трансформацій в сучасній Україні. автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 «Філософія освіти». Київ, 2007. 20 с.

Лавріненко В. А. Відображення феномену субкультури в смислових конструктах підлітків-неформалів. *Психологія і особистість*. 2016. № 1. С. 139-151.

Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Ленинград: ГИЗ, 1924 (обл. 1925). URL: <http://www.medpsy.com/library/library001.php> (дата звернення: 16.04.2017).

Левчук Л. Т. Психоанализ: от бессознательного к «усталости от сознания». Киев: Выща шк., 1989. 181 с.

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. Москва, 1971. 252 с.

Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. М.: Академия, 2001. 320 с.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

Леонтьев А. Н. О формировании способностей. *Вопросы психологии*. 1960. № 1. С. 7-17.

Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. *Вестник Московского университета*. Сер.14. Психология, 1997. (№1). С. 20-27.

Литвинчук А.І. Екологічна самосвідомість як предмет наукового дослідження. International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social science: Conference Proceeding. 2016. June 28-30. p. 24-26.

Литвинчук А.І. Психологічні чинники розвитку екологічної самосвідомості у юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2019. 160 с.

Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: Навчальний посібник. К.: ВД «Професіонал», 2006. 416 с.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Прогресс, 1984. 445 с.

Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Академический проект, 2000.

Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд. центр «Академия», 2002.

Льовочкіна А. М. Психологічні засади формування еколого-орієнтованої свідомості: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. 422 с.

Льовочкіна А. М. Екологічна психологія у постчорнобильську епоху: навч. посіб. Київ, 2003.

Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22.

Люсин Д. В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: сб. науч. тр. / подред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: ИПРАН, 2004. № 4. С. 129-140.

- Макаренко А. Книга для батьків. Київ: Рад. школа, 1980. С. 285-290.
- Макаренко А. Сочинения в семи томах. Том 4. Москва: Педагогика, 1960. С. 384-390.
- Марчук К. А., Пирог Г. В. Наративне дослідження формування базової життєвої позиції студентів ВНЗ. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: «Психологічні науки»*. Випуск 2. Том 2. Херсон, 2017. С. 37-41.
- Маслоу А. Дальнейшие рубежи развития человека. *Вопросы саморазвития человека: междисциплинарный теоретико-методологический сборник* / под ред. В. Данченко. Вып. 2. Киев, 1990. С. 3-10.
- Медведев В. И., Алдашева А. А. Экологическое сознание. Москва: Логос, 2001. 384 с.
- Мерлин В. С. Психологические конфликты. *Проблемы экспериментальной психологии личности: Ученые записки*. Пермь, 1970. С. 90-109.
- Мерлин В. С. Психология индивидуальности. Воронеж: МОДЭК; Москва: Институт практической психологии, 1996. 448 с.
- Можаровська Т. В. Психологічні особливості розвитку екологічної свідомості підлітків з деструктивних сімей: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2018. 160 с.
- Можаровська Т. В., Коломієць Т. В., Литвинчук А. І. Емпатія як чинник ціннісно-сислової спрямованості сучасних юнаків у ситуації міжособистісної взаємодії. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць. 2018. № 1 (45). С. 144-156.
- Морено Я. Психодрама. М.: Психотерапия, 2008. 496 с.
- Мудрик А. В. Социальная педагогика. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
- Музыка О. Л. Здібності у системі ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць*. Т. 12. Вип. 5. Ч. І. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 49-55.
- Музыка О. Л. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музыка. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
- Мунасипова-Мотяш І. А. Особливості екологічної компетентності та екологічних установок студентів різних спеціальностей. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Том. 7. Вип. 42. С. 148 - 155.
- Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка. *Психологический журнал*. 1980. №5. С. 43-53.
- Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л.: ЛГУ, 1960. 242 с.
- Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОД ЭК», 1995. 356 с.
- Нго Конг Хоан О. Эмоции в структуре мыслительного процесса: дис. ... канд. псих. наук. Ленинград, 1984. 158 с.
- Немов Р. С. Психологический словарь. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
- Немов Р. С. Психология. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.

Новожилова Т. И. Формирование профессиональной мотивации у студентов вузов для педагогической деятельности в учебном процессе [Електронний ресурс]. URL: 1019.HYPERLINK "/1019.htm"htm

Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. К.: Вища школа, 2003. 126 с.

Отечественный психоанализ [сост. и общ. ред. В. М. Лейбина]. СПб.; М.; Харьков: Питер, 2001. 445 с.

Падалка Р. Г. Психологічні особливості розвитку екологічної свідомості молодшого школяра. автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ. 2018. 21 с.

Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін. Основи практичної психології. К. : Либідь, 2006. 536 с.

Пашукова Т. І., Допіра А. І., Дьяков Г. В. Практикум із загальної психології. К.: Знання, 2006. 203 с.

Петровский А. Я., Ярошевский М. Г. Психология. Словарь. изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды / [пер. с фр.]. М.: Просвещение, 1969. 659 с.

Пирог А. Возможности диагностического исследования особенностей субъективного переживания профессионального становления. *SWorld Journal*. Issue 13. 2017a. P. 80-85.

Пирог А. Основные проблемы совершенствования профориентационной работы школьных психологов в системе последипломного образования. *Вісник післядипломної освіти* : зб. наук. праць. Вип. 7. К.: Геопринт, 2008а. С. 209-216.

Пирог А. Профориентация и профотбор. Севастополь: Рибэст, 2008б. 131 с.

Пирог А. В. Проблемы психологического изучения кризисов обучения студентов. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*: матеріали III Міжнародного Конгресу. Одеса, 2017в. С. 482-483.

Пирог А. В., Марчук К. А. Субъективное видение студентами-психологами собственного профессионального становления. *Modernization of educational system: world trends and national peculiarities*: Conference Proceedings. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018а. P. 44-47.

Пирог Г. В., Коробко Д. С. Професійне самовизначення старшокласників, які опинились у складних життєвих обставинах: діагностична та корекційно-розвивальна робота. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Випуск 2. Том 2. С. 66-71.

Пирог Г. В., Марчук К. А. Стреси у студентів: причини та прояви у міжсесійний період. *Key Issues of Education and Sciences: Development Prospects for Ukraine and Poland*: Conference Proceedings. Volume 6. Stalowa Wola: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018б. P. 135-138.

Пирог Г. В., Шмиглюк О. Г. Особливості сприймання росіян українцями та поляками. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Випуск 3.

Пирог Г., Коробко Д. Теоретичний аналіз особливостей професійного самовизначення старшокласників, які знаходяться у складних життєвих обставинах. *Прикладні аспекти психології особистісного зростання*: збірник

наукових праць студентів та викладачів. Випуск 2. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2017. С. 21-25.

Піддячий М. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах: дис. ...канд. пед. наук. К., 2002. 296 с.

Підприємництво: психологічні, організаційні, економічні аспекти. Навч. посібник / С. Д. Максименко, А. А. Мазаракі, Л. П. Кулаковська, Т. Ю. Кулаковський. К.: Київ. нац. торг. екон. ун-т. 2012. 720 с.

Платонов К. К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. 312 с.

Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.

Подольак Л. Г. Психологічна підготовка майбутнього викладача як передумова гуманізації і демократизації вищої освіти. *Освіта і управління*. 2006. Т. 9. № 3-4. С. 99-107.

Подольак Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи. К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. 320с.

Позняков В. П. Предприимчивость. *Энциклопедия гуманитарных наук*. 2005. №3. С. 215-216.

Показники діяльності ДМС за 2018 р. URL: https://dmsu.gov.ua/assets/files/statistic/year/2018_12.pdf. (дата звернення 31.07.2019)

Правдивець Н. О. Теоретична модель феномену ідентичності особистості. *Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*: зб. наук. праць. Київ, 2010. Т. 1. Ч. 27. С. 137-145.

Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., Воронеж, 1996. 256 с.

Пряжников Н. С., Румянцева Л. С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. М.: Издат. центр "Академия", 2013. 208 с.

Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.

Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів у вищій школі: навч. посіб. / за ред. М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової. К.: КНТУ, 2007. 528 с.

Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Издательский дом «БАХРАХ - М». 2002. 672 с.

Реймерс Н. Ф. Охрана природы и окружающей среды: словарь-справочник. Москва: Просвещение, 1992. 320 с.

Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.

Ролз Дж. Справедливость как честность. *Логос*. 2006. №1 (52). С. 35-60.

Романова К. А. Экологическое сознание, ответственность - новый ценностный ориентир образования. Вестник ОГУ. 2003. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-soznanie-otvetstvennost-novyy-tsennostnyy-orientir-obrazovaniya> (дата звернення: 30.06.2019).

Романова К. А. Основы психологии экологичної свідомості особистості. 2002. 543 с.

- Романова М. К. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості у дорослому віці: дис. ...кандид. психол. наук: 19.00.07 / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2015. 288 с.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. Москва: Педагогика, 1976. 456 с.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Санкт Петербург: Изд-во Питер, 2002. 720 с.
- Рубцова Т. Виховання чесності і правдивості в дітей у сім'ї. Київ: «Радянська школа», 1963. 115 с.
- Рудоміно-Дусятська О. В., Климник О.С., Шаргородська Т.В. Світоглядні уявлення та екологічні диспозиції молоді. Вісник Харківського національного університету. Серія психологія. 2002. № 550.
- Санникова О. П. Системный анализ эмоциональности. *Наука і освіта*. 1997. № 4. С. 63-67.
- Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 48 с.
- Семенович А. В. Лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии. Litres. 2019.
- Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002.
- Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. МГУ, 1985.
- Симонов П. В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. М.: Наука, 1975. 176 с.
- Сичко Н. О. Кинезиологические комплексы для коррекции межполушарного взаимодействия коры головного мозга у младших школьников: дис. на соискание науч. степ. докт. наук. 2004.
- Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехнологічної катастрофи. Київ: Слово, 2004. 440 с.
- Слободчиков В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
- Словник української мови в 11 томах. Том 6. 1975. С. 487.
- Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. СПб.: Речь, 2006. 280 с.
- Столин В. В. Самосознание личности. М.: Издательство МГУ, 1983. 288 с.
- Струкова О. В., Петрова О. В. Зеркальное рисование как метод синхронизации активности обоих полушарий головного мозга у детей дошкольного возраста. *Образование и воспитание*. 2018. №4. С. 27-29.
- Студеникин А. А. Влияние когнитивного стиля на процесс общения: дис...канд. психол. наук. Одесса, 1999. 183 с.
- Субботина Л. Ю. Психологическая защита и стресс. Х.: «Гуманитарный центр», 2013. 300 с.
- Субботский Е. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения. *Вопросы психологии*. 1981. №2. С. 68-76.
- Теплов Б.М. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.

Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.

Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.

Тищенко Л. В. Самоідентичність особистості як загальнопсихологічна проблема. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2013. Т. 2. № 10. С. 299-303.

Ткачук Я. Українці vs європейці: чия комуналка "тяжча". URL: https://24tv.ua/ukrayintsi_vz_yevropeytsi_chiya_komunalka_tyazhcha_n793633 (дата звернення 31.07.2019)

Тофтул М. Г. Енциклопедичний словник з історії та теорії моралі: словник. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2016. 482 с.

Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант. 2013. 800 с.

Ушинський К. Про сімейне виховання. К.: Радянська школа, 1974. 149 с.

Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 128 с.

Фельдштейн Д. И. Психология взросления. Москва, 1999. С. 409-415.

Фельдштейн Д. И. Психологические проблемы формирования нравственных качеств личности в подростковом возрасте. Душанбе, 1969. 98 с.

Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 195-196.

Фокин В. Ф., Боровова А. И., Галкина Н. С., Пономарева Н. В., Шимко И. А. Стационарная и динамическая организация функциональной межполушарной асимметрии. *Руководство по функциональной межполушарной асимметрии*. 2009. С. 570-627.

Фрадинська А. П. Свідомий вибір професії як головна проблема сучасної молоді. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2010. № 2. С. 135-139.

Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. СПб.: Питер, 2003. 480 с.

Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994. 447 с.

Фурман О. Е. Полімотивація-спонукальний параметр інноваційно-психологічного клімату. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2015. № 6/1 (11). URL: [doi:10.15587/2313-8416.2015.45049](https://doi.org/10.15587/2313-8416.2015.45049).

Хайбулаева Л. Г. Предприимчивость в ментальности российского крестьянства : автореферат дис. на соискание науч. степ. канд. соц. наук. Саратов. 1998.

Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / Сост., пер. с нем. и комм. В. В. Бибихина. М.: Республика, 1993. 447 с.

Хашукаев С. Ф. Формирование конкурентной среды в условиях переходной экономики : автореферат дис. на соискание науч. степ. докт. экон. наук. Москва, 2000.

Хенниг В. Процесс социального исследования. М, 1975.

Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума [2-е изд.]. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

Хорни К. Наши внутренние конфликты. СПб.: Лань, 1997. 212 с.

Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. Л.М. Семенюк /под ред. Д. И. Фельдштейна.- Издание 2-е, дополненное. Москва: Институт практической психологии, 1996.304 с

Цветков В. Л. Психология конфликта. От теории к практике: Учебное пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. 183 с.

Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя. *Психологическая наука и образование*, 1996. (№ 2). С. 27-42

Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? *Вопросы психологии*, 1998. (№5). С.68-81.

Чанишев А. Н. Курс лекций по древней философии. М., 1981.

Чеберко Е. Ф. Предприимчивость как фактор обновления общества: автореферат дис.на соискание ученой степени док. экон. наук. М., 1991.

Чистякова С. Н., Журкина А. Я., ред. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению. М., 1997. 80 с.

Чуприков А. П., Гнатюк Р. М. Диагностика леворукости и латеральных признаков. *Руководство по межполушарной асимметрии* / под ред. В. Ф. Фокина. М.: Научный мир, 2009. С. 638-646.

Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М., 2004. 95 с.

Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека М.: Аспект Пресс, 2007. 328 с.

Шадриков В. Д. Совесть: психолого-философский анализ. *Психологический журнал*. 2018.№ 1. С. 5-14.

Шамне А. В. Психологічні новоутворення як проблема вікової психології: автореферат дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. Київ, 2005.

Швалб Ю. М. К определению понятий среды и пространства жизнедеятельности человек. *Актуальні проблеми психології*. Зб наук. Пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. К. 2006. Т. 7. Вип. 8. С. 182-190.

Шимановский Д. Честность как моральный принцип и качество личности. М., 1975. 64 с.

Шипицына Л. М. Психология детей-сирот. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. 628 с.

Шмиглюк О. Г. Референтна соціальна система сучасної особистості (крос-культурний аспект). *Наука і освіта*. 2019. № 1. С. 28-36.

Шмиглюк О. Г. Статеві-вікові особливості ідентичності: крос-культурний аспект. *Science and Education a New Dimension*. 2018. VI (73). С. 57-63.

Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб., 2006. 262 с.

Щур В.Г. Методика изучения представления ребенка об отношениях к нему других людей. *Психология личности. Теории и эксперимент*. М., 1982. С. 35-38.

Экман П. Почему дети лгут? М., 1982. 272 с.

Эльконин Д. Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до семи лет. М., 1960. 316 с.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.

Эриксон Э. Проблемы Эго-идентичности. *Реферативный журнал. Социология*. 1991. №1. С. 173-200.

Юнг К. Г. Психологические типы. М., 1995. 716 с.

Юрченко З. В. Самостійна художньо-словесна творчість учнів як засіб розвитку літературних здібностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. Івано-Франківськ, 2001. 20 с.

Ягункова В. П. Формирование компонентов литературных способностей у школьников V класса. *Вопросы психологии способностей*: Сборник статей. М.: Педагогика, 1973. С. 175-214.

Якобсон С. Г., Щур В. Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм. *Психологические проблемы нравственного воспитания детей*. М., 1977. С. 59-108.

Яцишина А. М. Дослідження психологічних основ деструктивної поведінки та її прояву у дітей шкільного віку. *Наука і освіта*. 2016. № 11. С. 72-79.

AlhanaiT., GhassemiM., GlassJ. (2018). Detecting Depression with Audio / Text Sequence Modeling of Interviews. URL: http://groups.csail.mit.edu/sls/publications/2018/Alhanai_Interspeech-2018.pdf.

Ardila D., Kiraly A., Bharadwaj S. (2019). End-to-end lung cancer screening with three-dimensional deep learning on low-dose chest computed tomography. URL: <https://www.nature.com/articles/s41591-019-0447-x>.

Armstrong S., Sotala K. (2012) How We're Predicting AI—or Failing To. URL: <https://intelligence.org/files/PredictingAI.pdf>.

Arvind K. (2018) AI Learns the Art of Debate. URL: <https://newsroom.ibm.com/IBM-research?item=30543>.

AtkinsonM. The Civilizing of Resistance: StraightedgeTattooing. *Deviant Behavior*, 24 (3). 2003. P. 197-220.

Attia Z., Kapa S., Lopez-Jimenez F. (2019). Screening for cardiac contractile dysfunction using an artificial intelligence-enabled electrocardiogram. URL: <https://www.nature.com/articles/s41591-018-0240-2#ref-CR1>.

Baker S. (2018) LION LBD: a literature-based discovery system for cancer biology. URL: <https://academic.oup.com/bioinformatics/article/35/9/1553/5124276#124950228>.

Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) . *Psicothema*, 2006. Vol. 18. P. 13-25.

Baylis F., McLeod M. (2017). First-in-human Phase 1 CRISPR Gene Editing Cancer Trials. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5769084/>.

Beaucousin, V., Lacheret, A., Turbelin, M. R., Morel, M., Mazoyer, B., & Tzourio-Mazoyer, N. fMRI study of emotional speech comprehension. *Cerebral cortex*, 2006, 17 (2), 339-352.

Blain L. (2018) Lexus' new AI-written TV ad, and the rise of emotionally manipulative algorithms. URL: <https://newatlas.com/lexus-ai-tv-commercial/57310/>.

Cameron L., Benson C., DeFelice B. (2019). Chronic, Intermittent Microdoses of the Psychedelic N,N-Dimethyltryptamine (DMT) Produce Positive Effects on Mood and Anxiety in Rodents. URL: <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acschemneuro.8b00692>.

Canceil O., J. Cottraux, Falissard. B. (2004). Psychotherapy: Three approaches evaluated. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK7123/>.

Carlyle M. (2019). Greater empathy in MDMA users. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0269881119826594?journalCode=jopa&>.

Catalan M. (2019). The first dexterous and sentient hand prosthesis has been successfully implanted. URL: <http://www.detop-project.eu/news/the-first-dexterous-and-sentient-hand-prosthesis-has-been-successfully-implanted/>.

Cuijpers P., Van Straten A., Andersson G. (2007). Internet-administered cognitive behavior therapy for health problems: a systematic review. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10865-007-9144-1>.

Dakic V., Minardi Nascimento J., Costa Sartore R. (2017). Short term changes in the proteome of human cerebral organoids induced by 5-MeO-DMT. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-017-12779-5#Abs1>.

Danforth A., Grob C., Struble C. (2018). Reduction in social anxiety after MDMA-assisted psychotherapy with autistic adults: a randomized, double-blind, placebo-controlled pilot stud. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00213-018-5010-9#enumeration>.

Dennard R., Gaensslen F., Yu H. (1999). Design of Ion-Implanted MOSFET's with Very Small Physical Dimensions. URL: https://www.ece.ucsb.edu/courses/ECE225/225_W07Banerjee/reference/Dennard.pdf

Denning P., Lewis T. (2017). Exponential Laws of Computing Growth. URL: <https://cacm.acm.org/magazines/2017/1/211094-exponential-laws-of-computing-growth/abstract>.

Devis A., So S. (2019). Lancelotta 5-methoxy-N,N-dimethyltryptamine (5-MeO-DMT) used in a naturalistic group setting is associated with unintended improvements in depression and anxiety. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00952990.2018.1545024?journalCode=ia da20>.

Gabay A., Kempton M., Gilleen J. (2019). MDMA Increases Cooperation and Recruitment of Social Brain Areas When Playing Trustworthy Players in an Iterated Prisoner's Dilemma. URL: <https://www.jneurosci.org/content/39/2/307>.

Guastello D.D., Guastello S.J. Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles: A J. of Research*. 2003, Dec. URL: <http://www.findarticles.com/p/articles/>

Haridy R. (2018). Is this art? AI-generated portrait fetches over \$400,000 at auction. URL: <https://newatlas.com/ai-art-auction-obvious-belamy/56984/>.

Haridy R. (2019). Psychedelic research on microdosing rats with DMT reveals unusual results. URL: <https://newatlas.com/psychedelic-medicine-microdose-animal-study-dmt/58720/>.

HoggM, RidgewayC. Social Identity: Sociological and Social Psychological Perspectives. *Social Psychology Quarterly*, 66 (1). 2003. P. 97-100.

Hommet, C., Destrieux, C., Constans, T., & Berrut, G. Aging and hemispheric cerebral lateralization. *Psychologie & NeuroPsychiatrie du vieillissement*, 2008, 6 (1), 49-56.

Hosie S., Ellis M., Swaminathan M. (2019). Gastrointestinal dysfunction in patients and mice expressing the autism-associated R451C mutation in neuroligin-3. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/aur.2127>.

Irving J. (2019) Speculations Concerning the First Ultraintelligent Machine. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0065245808604180>.

Israelyan N., Del Colle A., Li. Z. (2019) Effects of Serotonin and Slow-Release 5-Hydroxytryptophan on Gastrointestinal Motility in a Mouse Model of Depression. URL: [https://www.gastrojournal.org/article/S0016-5085\(19\)36715-0/fulltext](https://www.gastrojournal.org/article/S0016-5085(19)36715-0/fulltext).

Join smartphone users across the UK and fight against cancer while you sleep (2019). URL: <https://www.vodafone.co.uk/dreamlab/>.

Kash K. M. School-to-work programs effectiveness. *Online Journal of Workforce Education and Development*. Volume III, Issue 4. Eastern Illinois University Summer, 2009. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/60557656.pdf>

Kolberg L. The development of children's orientations toward a moral order. *Vita Humana*. 1963. №6. P. 11-35.

Koomey J., Berard S., Sanchez M. (2011) Implications of Historical Trends in the Electrical Efficiency of Computing. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.323.9505&rep=rep1&type=pdf>

Leszcz J., Magierek K., Pietrulewicz B., Tivendell J. ME-YOU, WE-THEY - a couple of words about national stereotypes on the example of Polish and Canadian respondents. *Polish Journal of Social Science*. 2014. Vol: IX, Issue: 1. P. 105-136.

Lewin K. Resolving social conflicts and field theory in social science. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1997. 422 p.

Ly C., Greb A., Cameron L. (2018) Psychedelics Promote Structural and Functional Neural Plasticity. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211124718307551>.

Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational implications. N.Y.: Perseus Books Group, 1997. P. 3-31.

Meek William R. Gender and entrepreneurship: a review and process model. / Diane M. Sullivan, William R. Meek. *Journal of Managerial Psychology*. Vol. 27. Pp. 428-458.

Michael M. (2018) OpenAI Five. URL: <https://openai.com/blog/openai-five/>.

Michael M., Chan B., Dennison C. (2007) WHAT IS ARTIFICIAL INTELLIGENCE? URL: <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/whatisai.html>.

Michaël A., Parker P., Niell C. (2019) A Hallucinogenic Serotonin-2A Receptor Agonist Reduces Visual Response Gain and Alters Temporal Dynamics in Mouse V1. URL: [https://www.cell.com/cell-reports/fulltext/S2211-1247\(19\)30290-6](https://www.cell.com/cell-reports/fulltext/S2211-1247(19)30290-6).

Nelson T. Men, Women, Sex and Gender in Entrepreneurship Education. URL: https://www.researchgate.net/profile/Teresa_Nelson2/publication/228947849_Men_Women_Sex_and_Gender_in_Entrepreneurship_Education/links/00b49534469e9d4d42000000/Men-Women-Sex-and-Gender-in-Entrepreneurship-Education.pdf

Oakden-Rayner L., Carneiro G., Bessen T. (2017) Precision Radiology: Predicting longevity using feature engineering and deep learning methods in a radiomics framework. URL: <https://www.nature.com/articles/s41598-017-01931-w>.

O'Hare R. (2019) Imperial launches world's first Centre for Psychedelics Research URL: <https://www.imperial.ac.uk/news/190994/imperial-launches-worlds-first-centre-psychedelics/>.

O'Kearney R., Anstey K., Von Sanden C. (2006), Behavioural and cognitive-behavioural therapy for obsessive-compulsive disorder (OCD) in children and adolescents. URL: https://www.cochrane.org/CD004856/DEPRESSN_behavioural-and

cognitive-behavioural-therapy-for-obsessive-compulsive-disorder-ocd-in-children-and-adolescents.

Olthuis J., Watt M., Bailey K. (2016). Internet-based cognitive behavioural therapy with therapist support for anxiety in adults: a review of the evidence. URL: https://www.cochrane.org/CD011565/DEPRESSN_internet-based-cognitive-behavioural-therapy-therapist-support-anxiety-adults-review-evidence.

Sahakian B., Morein-Zamir S. (2007). Professor's little helper. URL: <https://www.nature.com/articles/4501157a>.

Schutz William C. FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior. New York, NY: Rinehart. 1958. P. 218–219.

Stafford P., Golightly B. (1966) LSD — The Problem-Solving Psychedelic. URL: <http://www.druglibrary.org/schaffer/lsd/staf8.htm>.

Technical documentation (2017). URL: <https://boinc.berkeley.edu/trac/wiki/ProjectMain>.

Thorndike E.L. Intelligence and its uses. Harper's Magazine. 1920. № 140. P. 227-235.

Thurik A. R. .Entrepreneurial activity, self-perception and gender. *Erimreport series researchin management*. Erim Report Seriesreference. - number ERS-2002-03-STR

Tolin D., Hannan S., Maltby N. (2007). A randomized controlled trial of self-directed versus therapist-directed cognitive-behavioral therapy for obsessive-compulsive disorder patients with prior medication trials. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17499084>.

Ugurel-Semin R. (1952). Moral behavior and moral judgment of children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1952. 47 (2, Suppl). P. 463-474. URL:<http://dx.doi.org/10.1037/h0056970>

Vagena E., Kyu Ryu J., Bernat B. (2019). A high-fat diet promotes depression-like behavior in mice by suppressing hypothalamic PKA signaling. URL: <https://www.nature.com/articles/s41398-019-0470-1#Abs1>.

Villareal, G., Hamilton, D. A., Graham, D. P., Driscoll, I., Qualls, C., Petropoulos, H., & Brooks, W. M. Reduced area of the corpus callosum in posttraumatic stress disorder. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 2004, 131 (3), 227-235.

Vinge V. (1993). What is The Singularity? URL: <https://mindstalk.net/vinge/vinge-sing.html>.

Yusko M. (2019) Talking Bitcoin Evolution and Volatility with Mark Yusko. URL: <https://blocktv.com/watch/2019-07-03/5d1cbf5415a1e-talking-bitcoin-evolution-and-volatility-with-mark-yusko>.

Zhuravleva L., Kolomiets T., Shmygliuk O. The family as a factor of the ethnic selfconsciousness formation of the personality (cross-cultural study). *Web of Scholar*. 2018. №8. P. 16-23.

Zitnik M., Agrawal M., Leskovec J. (2018) Modeling polypharmacy side effects with graph convolutional networks. URL: <https://academic.oup.com/bioinformatics/article/34/13/i457/5045770>.

Наукове видання

***ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ
В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ
СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА***

Монографія

Підписано до друку 29 вересня 2019 року.
Формат 60х84/16. Ум. друк. арк. 17,9.
Наклад 500 прим. Зам. № 666.

Видавець О. О. Євенок
м. Житомир, вул. М. Бердичівська, 17А
тел.: (0412) 422-106

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції України
серія ДК № 3544 від 05.08.2009 р.*