

Двохразове проходження викладачами-експертами ОРКУСу з отриманням зрізових даних для студентів 2-го та 5-го курсів дозволило простежити характер прогресивних змін якості когнітивних умінь різних категорій та видів, тобто здійснити порівняльний генетичний підхід у дослідженні пізнавального розвитку особистості у період ранньої дорослості. Разом з тим, ми не можемо вважати, що ОРКУС є найбільш зручним та універсальним методом вивчення особливостей пізнавального розвитку студентів. Ми вважаємо його лише засобом отримання даних, який має працювати у контексті застосування інших об'єктивних методів дослідження, зокрема – психолого-педагогічного спостереження та аналізу продуктів учбової діяльності студентів, доповнюючи їх результати, що було отримано нами раніше [2].

Список використаних джерел.

1. Вікова та педагогічна психологія / Під.ред. О.В.Скрипченко, Л.В.Долінської та ін. – К.: Просвіта, 2001.
2. Воронін А.І. Особливості розвитку деяких когнітивних процесів у студентські роки // Особливості психічного розвитку особистості в умовах системних змін у суспільстві (Збірник наукових праць). – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008.
3. Зиновьев С.И. Учебный процесс в высшей школе. – М.: Педагогика, 1975.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т.. – М.: Педагогика, 1983, т. I.
5. Платонов К.К. Об изучении психологии учащегося. – М.: Педагогика, 1961.
6. Платонов К.К. О системе психологи. – М.: Мысль, 1972.
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика. В 2-х т. – Т. I.
9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Педагогика, 1975.
10. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития // Вопросы психологии. – 1971 - №4.

Шамне Анжеліка Володимирівна,
канд. психол. наук, доцент КДПУ

Психосоціальні аспекти розвитку особистості та особистісних переживань при фрустрації соціальних потреб у дітей шкільного віку

Актуальність вивчення проблеми психосоціального розвитку зумовлена кардинальними соціально-економічними змінами в сучасному українському суспільстві, яке переживаючи складні кризи та трансформації, задає соціальну ситуацію розвитку, яка підсилює протиріччя притаманні перехідним періодам психічного розвитку.

Суперечливі тенденції суспільного розвитку і притаманні молоді якості пластичності, особливої сприйнятливості свідомості задають різні вектори (напрямки) розвитку. З однієї сторони, створюються передумови для самовизначення в нових соціально-економічних обставинах, використання можливостей для забезпечення самореалізації особистості та оптимістичного погляду в майбутнє. З іншої сторони, це ж поєднання факторів може призвести до розгубленості, зневіри у майбутньому, загострення проблеми суїцидів, наркоманії, маргіналізації у підлітковому та молодіжному середовищі.

Не дивлячись на те, що проблема соціалізації виступала предметом багатьох соціально-психологічних та психолого-педагогічних досліджень і є ключовою для багатьох галузей психологічної і суміжних з нею наук, питання про механізми, засоби, умови, результуючі ефекти психосоціального розвитку індивіда залишаються недостатньо опрацьованими. Це потребує подальшої роботи щодо побудови цілісної концепції психосоціального розвитку, яка мала б достатній пояснювальний потенціал для розв'язання широкого кола задач психологічної, педагогічної, соціальної теорії і практики виховання підростаючого покоління, адекватного викликам сучасного інформаційного суспільства.

Необхідність поглибленого вивчення системи «особистість – суспільство – соціокультурне середовище» в умовах трансформації соціуму зумовлено також потребою в ефективних механізмах регуляції цієї системи та зміни траєкторії її розвитку, що стимулює подальший розвиток та розширення понятійного та методологічного апарата психології, інтеграцію її з іншими науковими дисциплінами, предметом яких є особистість та суспільство. Отже, актуальність дослідження психосоціального розвитку визначається необхідністю відповіді психологічної науки на соціальний запит, пов'язаний із змінами у суспільстві. Сучасній психології важливо визначити ті зміни, які відбулися у розвитку сучасних дітей, підлітків, молоді, чітко визначити характер цих змін, спрямованість і тенденції їх дії. Зокрема, необхідно перевірити відповідність усталених вікових параметрів, визначити, якою мірою вони збереглися або змінилися, як співвідносяться стійкі психологічні характеристики віків з тими особливостями, які набуваються в сучасній конкретно історичній ситуації (Фельдштейн Д.І.).

Сучасний стан суспільства характеризується «кризою дитинства» - стрімкою динамікою розвитку педагогічної системи, подовженням дитинства, «розмиванням» раніше стійких вікових орієнтирів (Ельконін Д.Б.). Змінюються вимоги суспільства до окремих вікових періодів і, як наслідок, перевизначаються задачі їх розвитку. Зміна тривалості окремих етапів розвитку подовжує та навантажує новими задачами переходи між окремими віковими періодами.

У сучасному українському (пострадянському) суспільстві процес формування психосоціальної ідентичності індивіда затягується і виходить за хронологічні межі п'ятої стадії епігенетичного циклу, позначеної Е.Еріксоном. Це пов'язано, перш за все з тим, що в силу ряду причин соціально-політичного та соціально-економічного характеру існуюча соціальна система не забезпечує умов для повноцінного проживання психосоціального мораторію в підлітково-юнацькому віці. Має місце серйозна деформація психосоціального розвитку і для подолання цієї негативної тенденції необхідна реальна психологізація освіти і радикальне підвищення ефективності середньої школи в плані реалізації нею розвиваючої функції.

Одним з найбільш перспективних методологічних підходів у рамках даної тенденції є, на нашу думку, психосоціальний підхід до проблеми розвитку. Даний підхід є досить універсальним та перспективним для широкого спектра гуманітарних досліджень, що знаходить підтвердження в роботах по соціології, філософії, політології таких авторів, як Л.Д.Гудков, А. Камю, Е. Фромм, Ф. Фукуяма, С. Хантінгтон та ін. У власне психологічних дослідженнях психосоціальний підхід використовувався К.О. Абульхановою-Славською у дослідженнях особливостей менталітету та етносоціальних процесів в сучасній Росії, А.А. Бодальовим, А.А.Деркачем та ін. – у психолого-акмеологічних дослідженнях професіоналізму, А.В. Петровським – при розробці проекту «хронопсихології» (порівняльної соціальної психології часу), в цілому ряді досліджень в жанрі психоаналітичних біографій і психоісторії (Л. Де Моза, Е. Фромм, Е. Еріксон та ін.). Проте ключовою особливістю психосоціального підходу є те, що, як випливає вже з самої назви, він припускає розгляд процесів розвитку особистості та соціуму в нерозривному взаємозв'язку. Те, що це дійсно так, в досить повному і послідовному вигляді вперше було показано в роботах Е. Еріксона, присвячених проблемам ідентичності, в яких він заклав теоретичні основи психосоціальної концепції розвитку.

Епігенетичний принцип Е. Еріксон вважав універсальним, таким, що діє як на онтогенетичному, так і на соціогенетичному рівнях, а отже, таким що дозволяє розглядати ці дві лінії розвитку в їх органічну взаємозв'язку. У логіці психосоціального підходу механізм взаємозв'язку онто-і соціогенетичної ліній розвитку фіксується у вигляді досить простої і зрозумілою схеми. У більш-менш продуктивно функціонуючому суспільстві створюються умови, що сприяють сприятливому вирішенню вікових криз розвитку.

Розвиваючи методологічний потенціал концепції Еріксона, В.О. Ільїн обґрунтував правомірність співвіднесення конкретних соціальних інститутів зі стадіями епігенетичного циклу та показав, що в процесі історичного розвитку практично в будь-якому суспільстві формуються

вісім соціальних інститутів - релігії, права і політики, економіки, технології, ідеології, сім'ї, освіти, культури, які є в цьому сенсі універсальними базисними компонентами соціальної системи. Ним представлена заснована на оцінці психосоціального балансу типологія суспільних систем, яка дозволяє аналізувати актуальний стан і прогнозувати траєкторію розвитку суспільства. У логіці психосоціальної концепції розвитку конфлікт між індивідом і суспільством отримує позитивне діалектичне розв'язання за рахунок цілеспрямованого використання механізмів творчого руйнування, носієм яких є підростаюче покоління. Якщо ж переважаючі тенденції онто- і соціогенетичного розвитку виявляються в цьому сенсі протилежними, то дана криза залишається в тій чи іншій мірі нерозв'язаною, що породжує внутрішньоособистісний конфлікт, що тягне за собою специфічні соціально-психологічні наслідки, а в крайніх випадках - і психічні розлади.

Представлені ідеї є перспективними в плані вирішення цілої низки практичних завдань як власне психологічного, так і соціологічного, культурологічного, педагогічного характеру. Особливо стосовно аналізу періодів шкільного дитинства (молодший шкільний, підлітковий, ранній юнацький), які відрізняються високою інтенсивністю процесів соціалізації - індивідуалізації, під час яких дорослішання характеризується інтенсивними пошуками свого місця у світі, у суспільстві, самовизначенням у системі соціальних ролей, а також поширенням усвідомлення своїх здібностей з точки зору відповідності вимогам соціуму (Еріксон Е.). Задача останнього на сучасному етапі полягає у сприянні становленню вільної особистості дитини, її конструктивній соціалізації, розвитку її можливостей щодо розумного використання умов соціальної (наданої суспільством) свободи, а також набуття свободи психологічної, внутрішньої.

Онтологічний зміст психосоціального розвитку визначає процес соціалізації, під якою у більшості досліджень розуміють процес засвоєння індивідом зразків поведінки, психологічних установок, соціальних норм і цінностей, знань, навичок, що дозволяють йому успішно функціонувати в даному суспільстві. Соціалізація - це багатогранний процес і його можна розглядати під різним кутом бачення, тому у розгляді соціалізації характерним є багатоманітність теоретичних підходів. Так, представники біхевіоризма та небіхевіоризма (В.Скіннер, Е.Торндайк, А.Бандура, В.Уолтерс та ін.) розглядають соціалізацію як процес соціального навчання. В школі символічного інтеракціонізму (Д.Мід, Т.Кемпер, Т.Ньюком) соціалізація - це результат соціальної взаємодії людей. Представники гуманістичної психології (А.Оллпорт, А. Маслоу, К.Роджерс) розуміють соціалізацію підлітків як самоактуалізацію «Я - концепції». Е. Еріксон, як вже зазначалося, розглядав його в соціально - історико - культурному контексті, розкриваючи не тільки об'єктивні

показники, але і й суб'єктивні. В тому числі такий показник суб'єктивного зростання як ідентичність: соціалізація – це ідентичність із ровесниками – членами групи. Засновники теорії соціального розвитку під соціалізацією розуміли акумуляцію індивідом соціальних ролей, норм, та цінностей суспільства, до якого він належить шляхом наслідування (Т. Тард), засвоєння загальних цінностей в процесі спілкування із значущими іншими (Т. Парсонс), входження в соціальне середовище, пристосування до нього (Б.Д. Паригін). На думку І.С. Кона, соціалізація є сукупністю всіх соціальних і психологічних процесів, за посередництвом яких індивід засвоює систему знань, норм, та цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Вчені – представники адаптаційного підходу – вбачають в цьому процесі пристосування індивіда до його контекстуалізованого існування. Інші вбачають в процесі соціалізації розвиток комунікативних здібностей як форм культури спілкування. Також існує думка, що соціалізація людини є відповіддю на життєві кризи, які людина переживає протягом життя і сприятливий або несприятливий результат яких визначає можливість подальшого розвитку особистості.

Аналіз досліджень доводить, що соціалізацію розглядають, передусім, як процес адаптації до соціального оточення. Складність її, однак, детермінована, з однієї сторони, необхідністю засвоєння досвіду минулих поколінь, з іншої – прагненням людини самоствердитися, персоніфікуватися, виробити свій погляд через критичне осмислення цього досвіду.

У пізнанні характеру, особливостей психосоціального розвитку, процесу соціалізації та становлення ідентичності шкільний вік займає особливе місце.

Соціальна ідентичність особистості в період дитинства формується в процесі, передусім, сімейної соціалізації. Саме у сім'ї закладається зміст основних структурних компонентів соціальної ідентичності — гендерного, вікового, етнічного, соціально-економічного, цивільного тощо [1,2]. Цей процес починається в дошкільному дитинстві і інтенсифікується у міру розширення спектру соціальних відносин, в які включена дитина, зокрема, зі вступом дитини до школи. Основний напрям істотних змін і докорінних перетворень, які відбулися та продовжують відбуватися у свідомості в період шкільного життя "полягає в поглибленні та загостренні почуття самості, актуалізації потреби у свободі «від» різного роду внутрішніх утисків і зовнішніх обмежень, а також у свободі «для» самоствердження в ролі суб'єкта власного життя, творця своєї історії" [6, с.3].

Метою роботи є дослідження механізмів розвитку соціальних потреб особистості, зокрема, змісту онтогенетичної трансформації потреби у свободі та самостійності та особистісних переживань при фрустрації цих потреб у дітей шкільного віку. Цьому максимально сприяє методологічна

парадигма української психології, в основу якої покладено розуміння психічного розвитку як такого, що має «спонтанійний», самопричинний характер (Г.С.Костюк). Важливою є сутнісна інтерпретація природи психіки та детермінат її розвитку з позицій суб'єктного підходу (М.Й.Боришевський, М.Т.Дригус, О.В.Киричук, Л.А.Лепіхова, В.А.Роменець, В.В.Сафін, В.О.Татенко та ін.), в якому рушійною силою психічного розвитку визнається суб'єктна активність, а сам психічний розвиток розглядається передусім як процес самотворення індивідом власної психіки у відповідних умовах його індивідуального і соціального буття.

Слід зазначити, що відповідні і невідповідні для становлення особистості в онтогенезі соціальні умови у психології найчастіше співвідносяться з «авторитарним» і «демократичним» стилями навчання і виховання, вплив яких розглядався, наприклад, на пристосування дитини до школи (Багнюк О.Т.), на розвиток дитини як суб'єкта навчання (Кузьменко І.В.). Цей в цілому плідний підхід слід, на наш погляд, поглибити, розглядаючи основу механізмів впливу авторитарного і демократичного стилів навчання і виховання на психосоціальний розвиток особистості в онтогенезі, передусім, як на міру задоволення соціальним оточенням потреби дитини у певних межах свободи, у тому її позитивному розумінні, що збігається з поняттям свободи саморозвитку, самовизначення, самоактуалізації.

Підкреслимо, що в класифікації потреб, розробленої за радянських часів С.Б.Каверінім (в основу якої був покладений принцип діяльності), потреба у свободі пов'язується з пізнавальною діяльністю, тобто актуалізується в процесі пізнання і відноситься автором до психофізіологічного рівня. Потреба у свободі, таким чином, розуміється автором як «прагнення незалежності від обмеження і тиску ззовні, які сприймаються як перешкода пізнавальної активності» [3, с. 125].

Беручи до уваги положення С.Л. Рубінштейна про те, що психічне як процес являє собою особливу психічну активність суб'єкта і закономірність, яку у психічному процесі виявив О.В.Брушлінський – рух не тільки пізнавальної, але і мотиваційно-потребової складової, постає питання, яким чином, в результаті яких механізмів відбувається онтогенетична трансформація виникаючої на психофізіологічному рівні потреби у свободі. Логічно припустити, що вона, як і інші потреби, проходить у своєму розвитку зазначену Л.І. Божович тенденцію онтогенетичного перетворення потреб: «Із безпосередніх вони стають опосередкованими, із несвідомих – свідомими» [2, с. 51].

Обґрунтований доказ того, що існує як зовнішня так і внутрішня депривація психічного розвитку, змушує припустити, що зовнішні умови депривації потреби у свободі (наприклад, неправильне виховання), повинні призводити до фрустрації, яка у прямій чи опосередкованій формі відіб'ється у суб'єктивних переживаннях дитини та вплине на процес психосоціального розвитку в цілому.

Таким чином, спираючись на положення про те, що суб'єктивні переживання відображують актуальні потреби дитини і ступінь їх задоволення, а саме – фрустрацію потреб, необхідних для нормального функціонування і розвитку (Л.С.Виготський, Л.І.Божович), і виходячи з викладених теоретичних обґрунтувань, предметом комплексного дослідження умов психосоціального розвитку та продуктивного становлення особистості в онтогенезі ми обрали суб'єктивні переживання дітей молодшого шкільного, підліткового та раннього юнацького віку (віком 7-17 рр.) і відображення в них особливостей фрустрації потреби у свободі, автономії і незалежності.

Ми розглядали суб'єктивні переживання дітей як різновид соціальних емоцій, пов'язаних із задоволенням соціальних потреб. Ці соціальні переживання та емоції регулюють діяльність дитини, визначають широту і характер її відносин з навколишнім соціумом, оптимізують процес її входження в нову дійсність (Е.І. Ізотова, Е.В. Никіфорова). Ми вважаємо, що найважливішим показником успішної соціалізації та продуктивного психосоціального розвитку є позитивне емоційне відношення до трансльованих дорослими цінностей і еталонів. Соціальні переживання, що відображають відношення дитини до соціального оточення і свого місця у ньому разом з Я-переживаннями (пов'язаними з відношенням до себе), є одним з механізмів становлення особистісної ідентичності дітей молодшого шкільного, підліткового та раннього юнацького віку. У психолого-педагогічних дослідженнях наголошується, що питання формування активної особистісної позиції тісно пов'язані з проблемою задоволення соціальних потреб та соціальних очікувань особистості.

Для рішення визначених задач були використані: комплексний анкетний тест Н.Л.Меньшикової, модифікована проєктивна методика Нюттена «Завершення незакінчених речень» (всього 60) і метод спостереження. Було опитано 312 учнів 1–11 класів середніх шкіл міста Кривого Рогу і міста Павлограда.

Слід підкреслити, що ні в одному з питань або незакінчених речень не було ніяких додаткових пояснень або зауважень, тобто не пропонувалось ніяких обмежень. Важлива цінність проєктивної методики – в спонтанності висловлень дітей, тому інформативними виявилось як те, що пишуть учні, так і те, про що вони не пишуть. Цінність цієї інформації зростає при порівнянні відповідей дітей різного віку, статі, тощо. В суб'єктивних переживаннях, уявленнях, ціннісних орієнтаціях, оцінках знайшли відображення різноманітні аспекти життєдіяльності дітей, підлітків, юнаків. Однак, у зв'язку з метою дослідження увага приділялася аналізу суб'єктивних переживань, пов'язаних з відношенням до них дорослих, аналіз який дав змогу зробити висновок, що непересічну цінність для дітей на протязі всього шкільного віку має задоволення потреби у любові, прийнятті, схваленні, визнанні себе дорослими.

Таблиця 1

Представленість у відповідях учнів 1 – 11 класів негативних хвилювань, пов'язаних з проявом авторитарної позиції дорослих

№	Незакінчені речення	Класи, учні яких вказали на суб'єктивні переживання									
		1	2	3	5	6	7	8	9	10	11
I	Терпіти не можу ...										
	коли на мене кричать (дорослі, батьки, вчителі, кл. керівник)				*	*	*	*	*	*	*
	коли мене лають				*	*	*	*	*		
	коли мене ображають, принижують, обзивають (-//-))				*		*	*			
	коли мене карають			*	*	*	*	*			
	коли мене б'є мама(тато)			*	*		*				
	Не люблю людей, які ...										
	кричать на мене, мене лають, на мене оруть				*	*	*	*			
	б'ють мене, карають			*	*	*	*				
	погано відносяться до мене, мене ображають, принижують				*	*	*	*	*		*
	Ніхто не знає, як я боюсь...										
II	Хотілось би мені перестати боятися...										
	коли на мене кричать, лають, б'ють			*	*	*	*				
	покарання, гніву батька (дорослих)				*	*	*	*			
	дорослих, батька, батьків, сусідів, старших.	*	*	*	*	*	*				
V	Мій самий великий недолік, (слабкість) у тому ...										
	що я боюся, коли на мене оруть, кричать батьки (дорослі)				*	*	*	*			
	що я боюсь дорослих (батька п'яного, тата, кл. керівника...)	*			*	*	*				
	Коли я буду дорослим (ою)...										
	Я ніколи не буду бити своїх дітей; мене не будуть карати			*	*	*					
Загальний % учнів, які вказали на ці чи інші вказані хвилювання	10	7	19	40	47	61	58	21	8	12	

Глибокі негативні переживання дітей найчастіше пов'язані з проявом авторитарної позиції дорослих. Такі переживання зустрічаються у дітей 1–11 класів без винятку, але слід підкреслити відносно невелику їх кількість у учнів 1–3 кл., безумовне зростання таких переживань у учнів 5–7 класів, і поступове зменшення їх у 8–11 кл. Однак такий розподіл не є однозначним, бо наявність негативних переживань, пов'язаних з відношенням дорослих, коливається в залежності від питання або речення, на яке відповідали діти (табл.1). У зв'язку з цим слід згадати, що однією з причин внутрішніх конфліктів дітей, які призводять до емоційної нестійкості, тривоги деякі автори (наприклад, І.С.Кон, Б.І.Кочубей, О.В.Новікова) називають систему вимог, які ставлять дитину в припонижене, залежне положення. Здобутий нами фактичний матеріал дає змогу зробити припущення, що невелика кількість зазначених переживань учнів 1–3 кл., може пояснюватися тим, що дитина у цьому віці, маючи певний рівень самосвідомості сприймає у багатьох випадках авторитарну позицію дорослих як належну, фактично визнає право дорослого на авторитаризм. У 8–11 класах застосування покарання зменшується і змінюється, до того ж значущі переживання підлітків і юнаків цього віку помітно переорієнтується на взаємини у міжособистісних стосунках з ровесниками. У учнів 10–11 кл. відсутні відповіді, в яких висловлювалися б побоювання через покарання або гнів дорослих.

Велика кількість висловлювань описаного характеру у дітей 5–7 кл. дає змогу зробити висновок, що саме з початком підліткового віку, поряд з процесом усвідомлення власних бажань, цілей, здібностей, тобто з процесом усвідомлення себе суб'єктом власного психічного розвитку, привласнення своєї суб'єктивності, починається процес свідомого неприйняття диктату, покарань, стосунків припониження і залежності, того, що Фромм назвав ірраціональним авторитетом, основою якого є *влада над людиною*, фізична або ментальна, реальна або припущена, а опорою – страх і почуття провини. Підкреслимо той загальновідомий факт, що саме швидкий розвиток самосвідомості і поява комплексу нових потреб (головними з яких є «прагнення до дорослості», «прагнення до самостійності»), які підліток не може задовольнити, зважаючи на своє об'єктивно незмінне становище школяра і умови життя, призводять до кризи підліткового віку, становлять його основу, проявом якої стають конфлікти з дорослими і афективні переживання.

Але підтвердивши це, здобутий фактичний матеріал дав змогу зробити висновок, що характерне для підлітка прагнення до самостійності, автономності, незалежності, зовсім не зникає з подальшим особистісним розвитком, навпаки, воно ще більш загострюється, поглиблюється і водночас все чіткіше усвідомлюється, незважаючи на зникнення у юнаків

9–11 класів переживань, пов'язаних зі страхом засудження і покарання дорослими.

Надзвичайно важко було систематизувати суб'єктивні переживання щодо фрустрації потреби у свободі і автономії, бо характерною їх рисою є те, що навіть у дітей одного і того ж віку вони з'являються у відповідях на зовсім різні запитання і незакінчені речення (опис свого уявлення про щасливу людину, відповіді на прохання розповісти свою приховану мрію тощо).

Найбільша кількість зазначених переживань була органічно вилетена в складну систему ціннісних орієнтацій і бажань (відпові на речення «Я завжди бажав», «Найбільше у світі я хотів би», «Якщо було б можливо я б здійснив бажання»). Значна кількість суб'єктивних переживань виявилася у відношенні до майбутнього. Надзвичайно чітко прагнення до автономності і ціннісне ставлення до свого внутрішнього світу визначилося у закінченні речення «Моє життя...». Таким чином, усвідомлене як цінність почуття свободи, виявляється або через припущення «якби» або за умов відсутності поряд будь-якого з інших людей «Коли я один» («я відчуваю себе вільним», «стаю вільною», «я вільний»).

Найважливіші і найглибші, на наш погляд, переживання фрустрації потреби у свободі від зовнішніх обмежень і утисків для самоствердження і самовизначення, виявилися у продовження речення «Терпіти не можу ...» («коли мною керують», «коли мною командує», «коли мене примушують», «коли мені чогось не дозволяють», «коли батьки читають нотації і докоряють», «коли мені дорікають», «прояв сили наді мною і чужою волю», «робити те, що я не хочу» тощо).

Підкреслимо, що тільки учні 10–11 кл., відповідаючи на альтернативне речення «Більш за все на світі я люблю...», серед найрізноманітніших характеристик людей, які їм подобаються, визначили такі риси як «незалежні», «ні від кого не залежні», що говорить, на наш погляд, про те, що тільки в кінці шкільного віку виникає цілком свідоме прагнення до свободи і незалежності, яке притаманне зрілій особистості як справжньому «автору» свого психічного розвитку, суб'єкту довільної психічної активності.

Отже, аналіз фактичного матеріалу дав змогу визначити, що становлення змісту та механізмів соціальних ідентифікацій дитини зумовлений особливостями переживання та задоволення соціальних потреб дитини, які визначають широту і характер її відносин з навколишнім соціумом, оптимізують процес її входження в нову дійсність. Складність онтогенетичної трансформації потреби у свободі полягає на етапі шкільного дитинства у протиріччі між, з однієї сторони, потребою дитини бути схваленим і прийнятим дорослим поряд зі страхом бути засудженим і покараним ним, а з другої сторони – прагненням до здобуття

певного рівня свободи (свідомим чи несвідомим) як проявам природної тенденції індивіда до автономії. Недостатність певних ступенів свободи розвитку, що має втілення у таких механізмах авторитарного стилю навчання і виховання як авторитаризм, диктат, вимоги чіткої дисципліни і слухняності, нав'язування волі дорослого, позбавлення можливості прийняття власних рішень поряд з засудженням власної волі дитини, позбавлення самостійності, стосунки залежності і приниження, гіперпротекція, неспроможність (небажання) дорослих визнати дитину (підлітка, юнака), навіть у певних межах, суб'єктом власного життя (а не тільки суб'єктом учбової діяльності) можуть негативно впливати на складний процес психосоціального розвитку та становлення особистості в онтогенезі, призводити до виникнення проблем регресії та відставання. Попри будь-якої прояви авторитарної позиції дорослих, здебільшого прагнення свободи і незалежності це не бажання уникнути негативного переживання, а прагнення позитивної сили виявити свою індивідуальність. Конструктивність психосоціального розвитку та загалом процесу соціалізації залежить від якості забезпечення дитині свободи у розумінні свободи її саморозвитку, самоствердження, самоздійснення як суб'єкта власного життя. Емансипація від дорослого є однією з важливих цілей виховання, але здобути її і конструктивно розвинути може тільки дитина, яка ще на ранніх етапах онтогенезу і далі мала змогу користуватися певними межами свободи від зовнішніх обмежень і утисків (свобода думок, поглядів, вибору друзів, занять, тощо), набуваючи, таким чином, вміння приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, ставити власні цілі і знаходити засоби для їх реалізації, наважуватися мати, висловлювати і відстоювати власну точку зору.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2008. – 363 с.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. // Избранные психологические труды. М., 1995. – С.20–51.
3. Каверин С.Б. О психологической классификации потребностей // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С.121–129.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн.2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. [для студентів вищ.навч. закладів] / Л.Е.Орбан-Лембрик. – Київ : Либідь, 2006. – 560 [2] с.
5. Павленко В.М. Етнопсихологія: Навч. посібник / Павленко В.М., Тагліні С.О.. – К.: Сфера, 1999. – 408 с.
6. Татенко В.О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі. Автореферат дис. д-ра психолог. наук. К., 1987. – С.37.
7. Фромм Э. Человек для себя (Исследование психологических проблем этики). – Пер. с англ. Л.А.Чернышевой. Минск.: Коллегиум. – 1992.

Пилипенко Катерина Валентинівна,
викладач кафедри загальної та вікової
психології КДПУ

Стан розвитку та динаміка емоційної стійкості студентів – майбутніх практичних психологів в системі ВНЗ

Постановка проблеми. Стрімкі та неоднозначні соціально-економічні, особливо політичні та культурні, перетворення, що відбуваються останнім часом в Україні, зумовлюють виникнення широкого діапазону психологічних проблем, вирішення яких потребує якісної кваліфікованої психологічної допомоги. Професія практичного психолога сьогодні все більше привертає увагу не тільки вітчизняних науковців, але й пересічних громадян нашої держави. Разом з тим постійно збільшується попит на різні види психологічних послуг мало не у всіх сферах суспільної діяльності, що спричиняє зростання вимог до якості підготовки практичних психологів у вищих навчальних закладах. Таке зростання вимог стосується перш за все професійно важливих якостей особистості фахівця-практичного психолога.

Відомо, що парадоксальність емоцій полягає у тому, що вони можуть впливати не тільки регулюючи позитивно на діяльність, але й негативно та дезорганізуюче. Слід зазначити, що саме така функціональна неоднозначність впливу емоцій на доцільність поведінки і продуктивність діяльності людини стала причиною поглибленого вивчення випадків їх дезорганізації, тобто причиною виникнення проблеми емоційної стійкості.

Проблема емоційної стійкості більшою мірою розглядалася в межах загальної психології, військової психології, інженерної психології, психології праці, психології спорту та психофізіології (Л.М.Аболін, І.Ф.Аршава, О.А.Блінов, Б.Х.Варданян, М.І.Дьяченко, П.Б.Зільберман, С.П.Льїн, М.С.Корольчук, В.М.Крайнюк, П.П.Криворучко, Г.С.Нікіфоров, А.Є.Ольшаннікова, С.М.Оя, В.О.Пономаренко, Т.Рібо, В.В.Стасюк, О.Я.Чебикін, О.А.Чернікова та ін.) [6]. Лише в останні роки проблема емоційної стійкості почала розглядатися в більш широкому професійному просторі допомагаючих професій (лікаря, педагога, практичного психолога, соціального педагога). Звертаючись до визначення поняття «емоційна стійкість» слід зазначити, що за наявності великої кількості різноманітних підходів до його визначення - йдеться про здатність індивіда протистояти тим емоціогенним подразникам, які можуть негативно впливати на перебіг діяльності та зберігати власну працездатність.

Мета статті полягає в представленні результатів експериментального дослідження особливостей емоційної стійкості у студентів – майбутніх практичних психологів.

Методи дослідження. Під час дослідження було застосовано наступні методи: спостереження, тестування, метод експертних оцінок. Використовувався ряд методик: «Методика діагностики емоційної

стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам'ятовування» (О.В. Государевої (Попової) [5], «16-факторний особистісний опитувальник» (Р.Кеттелла) (Фактор С-емоційна стійкість) [3].

Результати експериментального дослідження та їх обговорення.

В дослідженні прийняло участь 240 студентів – майбутніх практичних психологів 1-5 курсів, віком від 18 до 23 років. Було сформовано три експериментальні групи: експ.гр.1(1-2 курси), експ.гр.2(3 курс), експ.гр.3(4-5 курси).

Для дослідження емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів з метою отримання якнайбільш чіткої картини досліджуваного явища було застосовано об'єктивні та суб'єктивні методи дослідження. Як вже зазначалося емоційна стійкість характеризується здатністю зберігати працездатність за емоціогенних умов діяльності. Тож основною методикою дослідження цієї емоційної властивості особистості стала «Методика оцінки емоційної стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам'ятовування» О.В. Государевої (Попової) [5]. Додатково було застосовано «16 – факторний особистісний опитувальник» Р.Кеттелла (шкала С – емоційна стійкість) [3], а також метод експертних оцінок.

У таблиці 1 представлена емпірична картина емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів.

Таблиця 1.

Стан розвитку емоційної стійкості у студентів – майбутніх практичних психологів (за методикою О.В. Государевої (Попової))

N=240

Стан розвитку емоційної стійкості	Кількість досліджуваних							
	Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3		Разом	
	Абс.к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс.к-ть	%	Абс.к-ть	%
Високий	4	5	9	11,25	5	6,25	18	32,08
Середній	53	66,25	47	58,75	45	56,25	145	60,42
Низький	23	28,75	24	30	30	37,5	77	7,5

В результаті проведення дослідження емоційної стійкості шляхом вивчення продуктивності та якості короткочасного запам'ятовування під впливом емоціогенного фактору та без такого впливу, за методикою О.В. Государевої (Попової) нами було отримано дані, якісна і кількісна інтерпретація яких виявила, що низький рівень прояву емоційної стійкості

у експ.гр.1(1-2 курси) властивий 28,75%, у експ.гр.2 (3 курс) – 30% та у експ.гр.3 (4-5 курси) – 37,5% студентів студентів-майбутніх практичних психологів. Такі студенти характеризуються низькою емоційною реактивністю та емоційною адаптацією, що має прояв у значних змінах у продуктивності запам'ятовування після інтерференції та повільному поверненні до фонового рівня продуктивності запам'ятовування.

Аналіз наступного рівня прояву емоційної стійкості – середнього – виявив, що він характерний для 66,25% студентів експ.гр1(1-2 курси), 58,75% студентів експ.гр.2(3 курс) та 56,25% студентів експ.гр.3(4-5 курси). Проявами даного рівня є помірна емоційна реактивність та емоційна адаптація, тобто зниження рівня продуктивності запам'ятовування після інтерференції та уповільнення повернення до фонового рівня продуктивності запам'ятовування.

Третій рівень – високий – характерний для 5% студентів експ.гр1(1-2 курси), 11,25% студентів експ.гр.2(3 курс) та 6,25% студентів експ.гр.3(4-5 курси). Це студенти, для яких характерна висока емоційна реактивність та емоційна адаптація, тобто вони мають невеликі зміни у продуктивності запам'ятовування після інтерференції та швидко повертаються до фонового рівня продуктивності запам'ятовування.

Для уточнення та поглиблення дослідження емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів було використано шкалу «Емоційна стійкість» (фактор С) 16 – факторного особистісного опитувальника» Р.Кеттелла. Традиційно при інтерпретації результатів тестування за допомогою даної методики враховуються полюсні значення фактору: в інтервалі від 1 до 3 стенів – низький рівень, від 8 до 10 стенів – високий рівень вираженості особистісної властивості. Але в нашому дослідженні актуальним було врахування також середнього рівня, від 4 до 7 стенів, емоційної стійкості. Такий підхід пояснюється тим, що за допомогою певної системи заходів є можливим і бажаним підвищення вихідного рівня емоційної стійкості тобто її формування та розвиток. На рис.1 представлений узагальнюючий аналіз результатів опитування.

Кількісна та якісна інтерпретація даних показала, що домінуючим у даній виборці студентів є середній рівень емоційної стійкості. Він характерний для 68,75% студентів експ.гр1(1-2 курси), 60% студентів експ.гр.2(3 курс) та 61,25% студентів експ.гр.3(4-5 курси). Високий рівень емоційної стійкості притаманний 27,5% студентам експ.гр1(1-2 курси), 31,25% студентам експ.гр.2(3 курс) та 35% студентам експ.гр.3(4-5 курси).

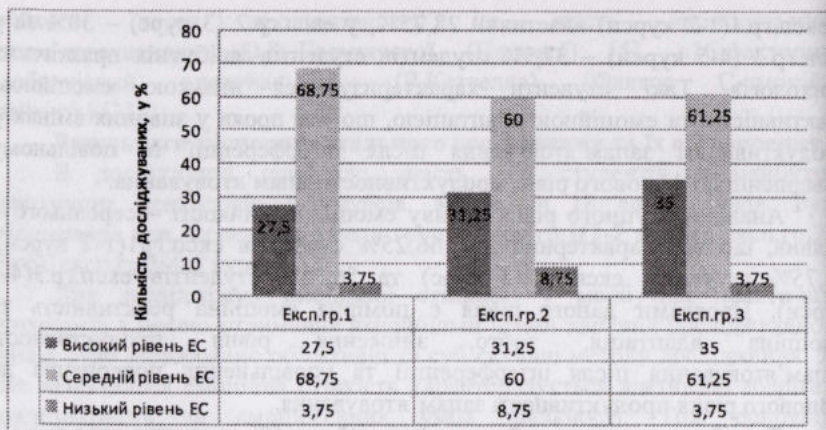


Рис.1. Стан розвитку емоційної стійкості у студентів – практичних психологів (за Р.Кеттеллом)

Такі особистості, - за Р.Кеттелом, - характеризуються врівноваженістю, спокоєм, реалістичністю, слабкими або відсутніми невротичними симптомами, постійністю в інтересах, упевненістю у собі; перешкоди сприймаються як такі, що можливо усунути, адекватно оцінюються власні можливості; наполегливість, високий самоконтроль [3]. Так на запитання в анкеті про стан власного здоров'я один зі студентів, що має високий рівень емоційної стійкості, зазначив: «нормальний», а у графі «ставлення до здоров'я» – «дбайливе».

Низький рівень емоційної стійкості є властивий 3,75% студентам експ.гр.1(1-2 курси), 8,75% студентам експ.гр.2(3 курс) та 3,75% студентам експ.гр.3(4-5 курси). Вони характеризуються слабкістю «єго», наявністю невротичних симптомів: іпохондрією – фіксацією на функціях власного організму, істеричністю, емоційними «викидами» на інших людей, репресивністю, похмурністю, тривогою; нестійкістю настрою, побоюванням відповідальності; слабкістю самоконтролю емоцій, відчуттям безпорадності, хворобливістю, нездатністю упоратися зі складнощами; примхливістю; підвищеною засмучуваністю. Так у графі «стан здоров'я» студент з низьким рівнем емоційної стійкості відповів: «не дуже», а про ставлення до здоров'я - «судячи з усього - недбале».

Ще одним додатковим методом дослідження емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів був метод експертних оцінок.

Кількісні результати дослідження емоційної стійкості у студентів – майбутніх практичних психологів за експертним оцінюванням зображено на рис.2.

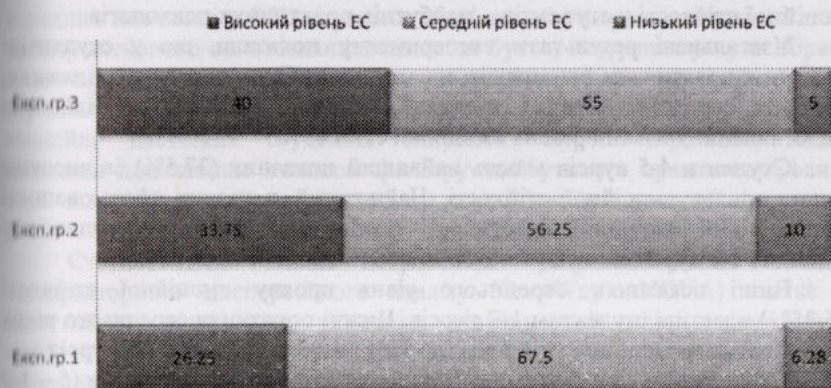


Рис. 2. Стан розвитку емоційної стійкості у студентів – практичних психологів (за експертними оцінками).

Порівняльний аналіз результатів дослідження емоційної стійкості із залученням різних методів та методик дослідження дозволив зробити наступні висновки. Загальний для всієї вибірки низький рівень емоційної стійкості такий: 7,5% - методика О.В.Государевої (Попової), 5,42%- за Р.Кеттеллом, 7,08%- за експертним оцінюванням. Загальний середній рівень сформованості емоційної стійкості: 60,42% - за методикою О.В.Государевої (Попової), 63,33% - за опитувальником Р.Кеттелла, 59,58% - за експертними оцінками. Загальний високий рівень сформованості емоційної стійкості 32,08% - за О.В.Государевою (Поповою), 31,25% - за Р.Кеттеллом, 33,33% - за експертним оцінюванням. Статистичний аналіз виявив сильно значимі зв'язки між показниками емоційної стійкості, що було досліджено за різними методами. Кореляційні зв'язки представлені у таблиці 2.

Табл. 2.

Кореляційні зв'язки між показниками емоційної стійкості за різними методами дослідження

Особливості ЕС за різними методами дослідження	ЕС за О.В. Государевою (Поповою)	ЕС за Р.Кеттеллом	ЕС за експертним оцінюванням
ЕС за О.В. Государевою (Поповою)	1.000	.760**	.780**
ЕС за Р.Кеттеллом	.760**	1.000	.770**
ЕС за експертним оцінюванням	.780**	.770**	1.000

Примітка: ** - зв'язки на 1% рівні значущості.

Наступний етап - аналіз вікових та статевих відмінностей в рівнях емоційної стійкості у студентів – майбутніх практичних психологів.

Узагальнені результати експерименту показали, що у студентів-майбутніх практичних психологів, що склали вибірку даного дослідження, домінує середній рівень прояву емоційної стійкості. Найменш представлений низький рівень емоційної стійкості.

Студенти 4-5 курсів мають найвищий показник (37,5%) за високим рівнем прояву емоційної стійкості. Найнижчий показник сформованості даного рівня емоційної властивості особистості (28,75%) виявився у студентів 1-2 курсів.

Вищі показники середнього рівня прояву емоційної стійкості (66,25%) властиві студентам 1-2 курсів. Нижчі показники середнього рівня сформованості емоційної стійкості (56,25%) мають студенти 4-5 курсів.

Студенти 1-2 та 4-5 курсів мають дуже близькі за значеннями (5 – 1-2 курси, 6,25 – 4-5 курси) показники низького рівня прояву емоційної стійкості. В той час як студенти 3 курсу мають найвищий рівень прояву низького рівня даної емоційної властивості (11,25%).

Для наочності та зручності аналізу результатів нами була побудована гістограма вікових відмінностей емоційної стійкості студентів (рис. 3).

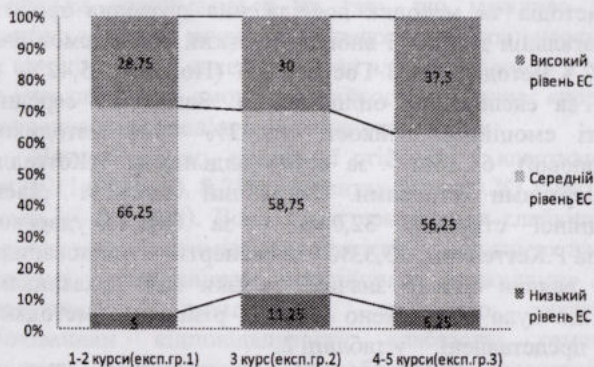


Рис. 3. Динаміка емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів.

Достатньо очевидними є поступове а потім різке зростання високого рівня емоційної стійкості до кінця навчання, разом зі зменшенням середнього рівня даної емоційної властивості, а також значним зростанням низького рівня сформованості емоційної стійкості до середини навчання, а потім його зниженням майже до вихідного рівня.

Тож пік емоційної стійкості припадає на випускні курси, середнього рівня сформованості емоційної стійкості – на перші роки навчання, та емоційної нестійкості – на 3 рік навчання у ВНЗ.

Можливо, така тенденція пояснюється тим, що до хронологічної середини навчання у ВНЗ студенти іноді не витримують потужних хвиль океану активного самопізнання, пізнання буття, занурення у суть обраної ними професії та пошуку власного місця у майбутньому професійному середовищі. Окрім того, все ж таки наявність невеликого відсотку емоційно нестійких студентів випускних курсів, вірогідно, можна пояснити додатковим впливом фактору майбутнього працевлаштування, який зазвичай стає одним з головних стрес-факторів у житті випускника ВНЗ.

Статистичний аналіз отриманих результатів за методом однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) вказав на відсутність статистично значимих відмінностей між студентами – майбутніми практичними психологами 1-5 курсів за низьким рівнем сформованості емоційної стійкості, хоча є певна тенденція ($p=0,07$) таких відмінностей.

Дослідження значимої різниці середнього рівня процесів гальмування між експериментальними групами підтвердило наявність відмінностей на статистично значимому рівні. Апостеріорний тест Дункана, за допомогою якого можна простежити спрямованість відмінностей між виборками, показав, що студенти – психологи перших років навчання значимо ($p=0,05$) відрізняються від студентів-психологів випускних курсів середнім рівнем сформованості емоційної стійкості.

Перевірка значимої різниці високого рівня процесів гальмування між експериментальними групами підтвердила наявність відмінностей на 5% рівні значимості. Апостеріорний тест Дункана виявив, що студенти-психологи випускних курсів значимо ($p=0,05$) відрізняються від інших вікових категорій студентів – майбутніх практичних психологів високим рівнем емоційної стійкості.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Серед студентів – майбутніх практичних психологів 1-5 курсів виявлено домінування середнього рівня сформованості емоційної стійкості, а також найменшу представленість низького рівня емоційної стійкості. Протягом навчання у ВНЗ відбувається поступове зменшення середнього рівня емоційної стійкості разом зі стабільним збільшенням високого рівня та незначним мінливим збільшенням низького рівня емоційної стійкості. Тобто, загалом, простежується позитивна динаміка розвитку емоційної стійкості протягом навчання, але перевага студентів – майбутніх практичних психологів із середнім рівнем емоційної стійкості та наявність невеликої кількості емоційно нестійких студентів потребує додаткової діагностики структурних компонентів та психологічних особливостей емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів, з метою подальшого створення програми превенції та психокорекції емоційної нестійкості та формування емоційної стійкості.

Список використаних джерел:

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: Изд-во Казанського университета, 1987. – 261с.
2. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: Монографія. – Д.: Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
3. Батаршев А.В. Многофакторный личностный опросник Р.Кеттелла: Практическое руководство / Батаршев А.В. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 96 с.
4. Дьяченко М.И., Пономаренко В. А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. - 1990. - №1. - С.106-113.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб.: Питер, 2002. - 752с.
6. Пилипенко К.В. Емоційна стійкість як професійно-важлива якість майбутнього психолога-практика // Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології: монографія / За редакцією проф. Н.І. Повякель – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 376 с.
7. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости / Южноукраинский педагогический университет им. К.Д. Ушинского. - О.,1995. – 195 с.

Дапенко Оксана Анатоліївна,
викладач кафедри загальної та
вікової психології КДПУ,
Максимова Н., студ. ф-ту
іноземних мов КДПУ

Психологічні особливості структурної організації само відношення в підлітковому віці

Категорія «самовідношення» виступає предметом досліджень багатьох наук: філософії, соціології, педагогіки тощо. Але особливого наукового значення вона набуває в рамках психології, де робиться спроба виявити структурно-динамічні ознаки феномену, визначити його функціональні та процесуальні характеристики. З точки зору психології будь-який прояв людини як соціального суб'єкта не обходиться без включення у ці процеси ставлення до самої себе. Саме відношення до себе впливає на психічне здоров'я, визначає успішність взаємодії з іншими, опосередковує предметну діяльність. Е.Фромм зазначає, що особливості самовідношення визначають вектор стосунків з оточуючими, моделюють різноманітні варіанти саморозвитку [12].

У сучасній психології відсутній єдиний підхід щодо визначення такого феномену як «самовідношення», хоча означена проблема активно вивчається вітчизняними та зарубіжними психологами. Аналіз робіт, присвячених дослідженням відношення людини до самої себе, дозволяє