

**Наталія Михальчук, Наталія Гончарук,
Ірина Коваль, Наталія Семенів,
Оксана Чеканська, Юлія Данчук,
Алла Яцюрик**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ
РОЗВИТКУ І САМОСТВЕРДЖЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ**

Колективна монографія

Кам'янець-Подільський
2020

УДК 159.923.2:37(081)

ББК 88.37+74.00

A44

Рецензенти:

У. Груца-Мьонсік – доктор педагогічних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща;

І. В. Ващенко – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №11 від 28.11.2019 р.)*

Колектив авторів:

Наталія Михальчук, Наталія Гончарук, Ірина Коваль, Наталія Семенів, Оксана Чеканська, Юлія Данчук, Алла Яцюрик.

A44 **Актуальні проблеми психології розвитку і самоствердження особистості у навчальному середовищі** : колективна монографія / [Н. Михальчук, Н. Гончарук, І. Коваль, Н. Семенів, О. Чеканська та ін.]; за редакцією Н. Михальчук, Л. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2020. 212 с.

ISBN _____

У монографії проаналізовано основні теоретико-емпіричні дослідження проблеми особистості у навчальному процесі в плані її самоствердження та підвищення особистісного потенціалу, адже під час навчання ці якості розкриваються особливо динамічно, що враховується у представлених наукових розвідках і зумовлює визначення спрямованості дослідження. Метою монографії є обґрунтування теоретичних положень, методичних і практичних розробок із питань психології розвитку й самоствердження особистості у навчальному середовищі.

Монографія розрахована на науковців, які досліджують проблеми особистісного розвитку школярів і студентської молоді, викладачів, аспірантів, студентів психологічних спеціальностей закладів вищої освіти, практичних психологів, педагогів, соціальних працівників, котрі працюють над питаннями психології розвитку й самоствердження особистості у навчальному середовищі.

УДК 159.923.2:37(081)

ББК 88.37+74.00

ISBN _____

© Колектив авторів, 2020

ЗМІСТ

<i>ВСТУП</i>	4
<i>Данчук Юлія, Чеканська Оксана.</i> Психологічні особливості регуляції рухової активності підлітків	7
<i>Михальчук Наталія, Коваль Ірина, Яцюрин Алла.</i> Розвиток особистості старшокласників у аксіологічно наповненій читацькій діяльності	60
<i>Семенів Наталія.</i> Формування етнічної толерантності у студентському середовищі закладу вищої освіти.....	144
<i>Гончарук Наталія.</i> Психологічні особливості емоційно-вольового регулювання особистості підлітків у ситуаціях комунікації.....	175

ВСТУП

В умовах реструктуризації навчального процесу підвищуються вимоги до особистісного розвитку школярів як пріоритетного основоположного чинника їх успішного оволодіння знаннями. Роль особистості як багатокомпонентної структури, яка включає інтелектуальні, вольові, емоційні, комунікативні, психодинамічні якості, є беззаперечною в оволодінні знаннями. Кожний із компонентів відповідає за конкретні вміння та навички, необхідні у навчальному процесі. Особистісні аспекти інтелектуального аналізу, довільної організації діяльності, комунікативної компетенції в поданні необхідного матеріалу, навчальної психодинамічної активності є важливими у навчальному середовищі, оскільки допомагають в оволодінні знаннями, навчальними вміннями та навичками. Визначальну роль вони відіграють в організації ділового спілкування у межах навчального процесу, що є основою продуктивного засвоєння необхідної інформації.

Усе більший дослідницький інтерес представляє проблема особистості у навчальному процесі в плані її самоствердження та підвищення особистісного потенціалу. Під час навчання ці якості розкриваються особливо динамічно, що враховується у представлених наукових розвідках і зумовлює визначення спрямованості наукового дослідження. Метою монографії є обґрунтування теоретичних положень, методичних і практичних розробок із питань психології розвитку й самоствердження особистості у навчальному середовищі.

У першому розділі досліджено психологічні особливості регуляції рухової активності підлітків, описано її сутність як психологічної категорії, визначено змістові та динамічні характеристики, охарактеризовано психологічні механізми регуляції рухової активності як цілісної структури з визначенням основних компонентів і психологічних чинників, що впливають на її перебіг. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що психологічними чинниками рухової активності є не лише рівень навантаження й інтенсивність вольового зусилля, а й психологічні особливості досліджуваних.

У другому розділі запропоновано підхід до розвитку особистості старшокласників у аксіологічно наповненій читацькій діяльності, що є однією з актуальних проблем літературної

компетентності та самоствердження учня. Під час проведеного дослідження порушено проблему реалізації в шкільній освіті психологічного підходу до творчого особистісного розвитку, що розглядається як один із пріоритетних напрямів впливу на особистість. На основі психологічного аналізу конкретизовано сутність поняття «аксіологічно наповнена читацька діяльність», охарактеризовано її структуру, ознаки та змістові характеристики. Розглянуто моделі та механізми управління читацькою діяльністю.

Третій розділ присвячений проблемі формування етнічної толерантності у студентському середовищі закладу вищої освіти. У межах теоретичних та емпіричних розвідок розглянуто сучасний стан психологічних досліджень толерантності у навчальному середовищі, на основі чого описано її сутність і чинники. Обґрунтовано теоретичне та практичне значення вивчення етнічної толерантності в умовах євроінтеграційних процесів і соціально-політичних змін в українському суспільстві. У межах психологічної просвіти та виховної діяльності закладу вищої освіти розкрито психологічні умови формування толерантного ставлення студентської молоді до представників інших культурних і національних спільнот.

У четвертому розділі описано психологічні особливості емоційно-вольового регулювання особистості підлітків у ситуаціях комунікації. Уточнено сутність понять «емоційно-вольове регулювання», «регулювання в умовах комунікації». Розглянуто та виокремлено критерії емоційно-вольового регулювання, його механізми та психологічні чинники. Проаналізовано роль емоційно-вольового регулювання у формуванні комунікативних якостей особистості.

У монографії під час проведення теоретичних та емпіричних наукових розвідок широко застосовувалася загальнонаукова та спеціальна методологія. Висвітлення теоретичних основ становлення і розвитку особистості зумовило використання описового методу, методів системного психологічного аналізу, порівняння, узагальнення, систематизації та наукового абстрагування. Емпіричне вивчення становлення і розвитку особистості у навчальному середовищі зумовило використання об'єктивних методів психологічного дослідження, стандартизованих самозвітів, опитувальних та експертних методів, статистичного й порівняльного аналізу, математичного моделювання. Усі представлені методи

уможливили визначити і розкрити психологічні умови та шляхи формування компонентів особистості як необхідних чинників навчальної компетентності школярів і студентської молоді.

Методичні рекомендації та психологічні підходи щодо системного впливу на становлення особистості у навчальному середовищі мають практичну зорієнтованість і будуть цікавими для фахівців у галузі психології.

Дослідження виконано у межах комплексної науково-дослідної теми «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (номер держреєстрації 0116U008997) кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Монографія розрахована на науковців, які досліджують проблеми особистісного розвитку школярів і студентської молоді, викладачів, аспірантів, студентів психологічних спеціальностей закладів вищої освіти, практичних психологів, педагогів, соціальних працівників, котрі працюють над питаннями психології розвитку і самоствердження особистості у навчальному середовищі.

УДК 159.922.73-053.6(043.3)

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF REGULATION OF TEENAGERS' MOTOR ACTIVITY

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕГУЛЯЦІЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Yuliia Danchuk

Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer of the Department of General and Practical Psychology of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

61, Ohiienska street, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5576-9923>

E-mail: uliyadancuk@gmail.com

Юлія Данчук

Кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна, 32300

Oksana Chekanska

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine

61, Ohiienska street, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0359-5850>

E-mail: oksanachekanska@gmail.com

Оксана Чеканська

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна, 32300

Данчук Юлія, Чеканська Оксана. Психологічні особливості регуляції рухової активності підлітків

АНОТАЦІЯ. Авторами представлено результати експериментального дослідження вікових особливостей ініціативних вольових зусиль

підлітків, а також зв'язків між показниками ефективності рухової активності (силою, швидкістю й витривалістю) та психологічними чинниками їх розвитку (саморегуляцією, особливостями мотиваційної сфери, самооцінкою, особливостями концентрації уваги).

Виявлені емпіричним шляхом особливості регуляції рухової активності у молодших і старших підлітків, а саме здатність їх до вольового зусилля, сила і тривалість такого зусилля в умовах подолання зростаючої м'язової втоми, істотно залежать від виду навантажень, віку школярів, їх статі, а також від типу рухової активності, особливостей психічної регуляції діяльності поведінки та характеру ініціативних вольових зусиль особистості. Ініціативні вольові зусилля підлітків і, відповідно, висока їх рухова активність переважно обумовлені кількома чинниками: високим рівнем розвитку вольової саморегуляції, саморегуляцією довольної активності, сталістю емоційно-вольової сфери, такими особистісними феноменами, як розвинута мотивація, адекватна самооцінка, об'єктивна оцінка результатів власної діяльності тощо. Натомість, брак ініціативних вольових зусиль і низька рухова активність пов'язані з нерозвинутою мотивацією успіху, мотивацією уникнення невдачі (що особливо характерно для хлопців старшого підліткового віку), нерозвинутою емоційною сферою (що найхарактерніше для дівчат старшого підліткового віку). При статичному й анаеробному навантаженні з віком підлітків збільшується тривалість вольового компонента і зростає час до появи втоми (що підтверджується даними, отриманими в інших експериментальних дослідженнях).

Психологічними чинниками, що найбільш позитивно впливають на рухову активність підлітків різних вікових категорій при різних видах навантажень, є: належно розвинена саморегуляція; зрілість і сталість емоційної сфери; ініціативність, активність; упевненість у собі, самостійність у плануванні власної діяльності; стійкість намірів, незалежність їх від сторонніх впливів; критичність і реалістичність поглядів; почуття обов'язку; здатність планувати, організовувати і реалізовувати власні наміри, доцільно розподіляти зусилля; розвинутий самоконтроль, адекватна оцінка себе і результатів своєї діяльності; сформована потребово-мотиваційна сфера. Натомість гальмують рухову активність: залежність від думок і оцінок оточуючих; образливість; імпульсивність; лабільність; невпевненість; дезадаптивні риси і форми поведінки; некритичне ставлення до своїх дій; мотивація уникнення невдачі; неадекватна самооцінка; безініціативність, низька працездатність; регуляторна негнучкість; низький самоконтроль; низький рівень розвитку концентрації уваги.

Ключові слова: психічна регуляція, рухова активність, саморегуляція, вольове зусилля, вольовий компонент, самооцінка, мотивація, увага, загальний рівень саморегуляції, самоконтроль.

Вступ. Становлення особистості сучасного підлітка, що проходить у складних соціально-економічних, політичних умовах та інтенсивних інноваційних процесах, не може бути здійснено без вирішення однієї з фундаментальних і практично значущих проблем педагогічної та вікової психології – розуміння психологічних закономірностей і чинників оволодіння учнем власною поведінкою, освоєння ним – як активним суб'єктом власної діяльності – необхідних способів самовиховання і саморегуляції в різних видах діяльності, а насамперед – у навчанні.

У відомих психолого-педагогічних дослідженнях (В. А. Іванніков (Іванніков, 2000), Б. Г. Ананьєв (Ананьєв, 2001), В. К. Калін (Калін, 1969) та ін.) неодноразово зазначалося, що недостатня розробленість науково обґрунтованих методів формування у школярів механізмів психічної регуляції рухової активності та брак запровадження відповідних розробок у педагогічну практику негативно позначаються на розвитку особистості учнів (особливо учнів підліткового віку), якості їх навчання та шкільній успішності загалом.

Незважаючи на те, що більшість змістових і функціональних аспектів психічної регуляції досить добре досліджені, навряд чи можна говорити про високий ступінь узгодження поглядів і позицій авторів цих досліджень. Аналіз проблемного поля психічної регуляції та її становлення в онтогенезі людини, здійснений на базі зарубіжної і вітчизняної фахової літератури, а також огляд відомих експериментальних праць, присвячених психічній регуляції, не дає вичерпних відповідей на питання стосовно відмінностей цієї регуляції з огляду на стать і вік учнів підліткового віку. Крім того, окремі, самі по собі цікаві роботи, які гарно репрезентують особливості певного історичного часу, мають обмежені пояснювальні можливості, якщо зважати на особливості часу нинішнього – динамічно-інноваційного, технологізованого і водночас – нестабільного й полізмістовного.

Разом із цим, у більшості відомих наукових праць, які, без сумніву, становлять вагомий внесок у розуміння концепції психічної регуляції, чи не найбільша згода існує щодо структурного і

динамічного аспектів психічної регуляції рухової активності особистості (К. О. Абульханова-Славська (Абульханова-Славська, 1985), П. К. Анохін (Анохін, 1984), В. П. Морган (Морган, 1979)). Наразі залишається надзвичайно важливим і актуальним дослідження кола питань, пов'язаних з онтогенетичним розвитком вольового зусилля як центрального механізму регуляції й саморегуляції рухової активності людини в різних видах діяльності й, зокрема, з особливостями формування цих процесів у підлітків. Польові спостереження за цією категорією школярів свідчать, що в значній їх кількості неналежно сформовані здатність до цілепокладання, мобілізувальна мотивація, здатність до вольового зусилля, спрямованого на постановку і досягнення навчальної чи іншої мети, яка вимагає вольового зусилля і навичок саморегуляції. Як зазначають педагоги-практики, низька успішність і асоціальна поведінка учнів, майже незалежно від їхнього віку, переважно пов'язані з неналежним розвитком у них вольової регуляції й саморегуляції, нездатністю організувати свою навчальну діяльність, наполегливо і систематично вчитися, логічно завершувати розпочату справу, контролювати власні мотиви і відмовлятися від мотивів, що заважають успішному навчанню.

Сучасний стан досліджень проблеми психічної регуляції не можна оцінювати однозначно. З одного боку, в деяких наукових колективах ведеться інтенсивна робота з вивчення механізмів вольової регуляції, накопичено значний експериментальний матеріал, з'явилися узагальнені роботи з цієї проблеми. Психологи, які вивчають вольові процеси, неминуче виходять на розгляд проблем саморегуляції.

З іншого боку, всі ці дослідження виявляються розрізненими, в них немає єдиного підходу до визначення психічної регуляції і пов'язаних з нею психологічних феноменів, відсутня єдність і у виокремленні тієї реальності, що позначається терміном «психічна регуляція», практично не відрефлексовані ті ситуації, в рамках яких проявляється психічна регуляція.

Для глибшого вивчення порушених у дослідженні проблем необхідно повернутися до витоків введення в психологію термінів «психічна регуляція», «воля», «вольова регуляція», «саморегуляція».

Термін «регуляція» (*regular*) уведено психологами як пояснювальний принцип загальної теорії діяльності. Під регуляцією вони

розуміють зовнішні примусові дії на людську систему, спрямовані на підтримку заданих функцій. Людина може підтримувати задані функції двома способами:

а) відповідаючи на примусові впливи зовнішніми прийомами, які їй запропоновані;

б) за власною ініціативою активно змінюючи свою поведінку, тобто регулюючи її.

Для пояснення факту регуляції особистістю своєї поведінки або діяльності психологи використовують поняття «психічна регуляція», маючи на увазі ініціацію активності.

Теоретико-методологічний аналіз підходів до проблеми психічної регуляції дає підстави розглядати психічну регуляцію як найвищий рівень регуляції, власне, саморегуляції особистості, що характеризується усвідомленістю, довільністю, зваженим прийняттям рішень, які йдуть безпосередньо від суб'єкта і спрямовані на подолання ним суб'єктивних і об'єктивних труднощів на основі структурних і динамічних змін мотиваційно-спонукальної сфери. Такий рівень регуляції забезпечує стабільність діяльності та поведінки суб'єкта, а тому може розглядатися як один із найважливіших чинників опанування людиною власної поведінки.

Саморегуляція – вищий рівень психічної регуляції – характеризується як здатність людини узгоджувати різноманітні характеристики власної особистості й виступає в якості регулятора її активності, спрямованої на досягнення життєво необхідних і важливих цілей (Абульханова-Славська, 1985).

Доведено, що серед психологічних механізмів саморегуляції рухової активності найбільш дослідженими є самооцінка і свідоме вольове зусилля. Самооцінка виконує регулятивну функцію щодо рухової активності суб'єкта і є необхідною умовою організації ним власної поведінки та діяльності. Не менш важливе місце у функціонуванні психічної регуляції рухової активності належить довільності, зокрема, вольовому зусиллю, яке визначається як загальна диспозиція і здатність людини, що вимагає фізичного і психічного напруження, як особлива здатність людини до свідомої активізації конкретної діяльності, свідомого її «посилення». Вольове зусилля, що виникає у відповідь на необхідність долати як об'єктивні, так і суб'єктивні труднощі, здатне істотно змінювати діяльність і поведінку людини (а зрештою – і її життя, і її саму) та позначатися на результатах її діяльності. Тому не

випадково особливо велику кількість досліджень, присвячених формуванню психічної регуляції, виконано в царині психології спорту. Саме в цих дослідженнях виявлено чимало емпіричних відомостей щодо становлення і формування психічної регуляції особистості.

Довільна регуляція у кожному віці має свої особливості, а з огляду на те, що підлітковий вік – це вік докорінної перебудови феномену вольової активності, який є надзвичайно сенситивним для відповідних формувальних впливів, особливу увагу приділено саме цій віковій категорії учнів. Поведінкова й емоційно-вольова сфера підлітків дуже нестабільна і суперечлива. Це пов'язано з тим, що підлітки переживають природний пік загальної активності, але, на відміну від старших школярів і тим більше від дорослих, механізми вольової регуляції і саморегуляції в них неналежащо сформовані. Зовнішня ж стимуляція, ініційована дорослими (виховні й інші впливи), в силу демонстративного прагнення незалежності сприймається ними некритично й негативістськи (на відміну від того, як це сприймалося в молодшому шкільному віці). Регуляція діяльності й поведінки в підлітковому віці здійснюється переважно не завдяки регулятивній мотивації і зусиллям волі, а завдяки механізмам внутрішньої стимуляції й самостимуляції. Отже, високий рівень рухової активності, з одного боку, і брак свідомих, ініціативних вольових зусиль, з іншого боку, є однією з провідних особливостей регуляції рухової активності у підлітковому віці, що слід урахувувати при розробці програми формувального психологічного впливу.

Визначення закономірностей свідомої мобілізації й саморегуляції рухової активності у процесі навчальної діяльності й опанування учнями відповідних засобів і прийомів містять у собі надзвичайно високий потенціал щодо покращення якості не тільки навчальної, а й інших видів діяльності підлітка, а також якості особистого і соціального його життя загалом.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально дослідити особливості психічної регуляції рухової активності підлітків.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми психічної регуляції рухової активності суб'єкта.

2. Емпірично дослідити особливості психічної регуляції рухової активності підлітків.

3. Визначити психологічні чинники, що впливають на рухову активність підлітків.

Методи та методики дослідження. Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань застосовано сукупність методів наукового дослідження: а) *теоретичні*: системно-структурний аналіз наукових джерел із проблеми дослідження – для розкриття змісту базових понять дослідження; теоретичне моделювання та систематизація – для концептуалізації основних положень дослідження; б) *емпіричні*: констатувальний експеримент (спостереження, бесіда, опитування, тестування) – для дослідження особливостей регуляції рухової активності підлітків; формувальний експеримент – для оцінки ефективності програми формування готовності підлітків до психічної регуляції рухової активності й поведінки; в) *статистичні методи оцінки експериментальних даних*: кореляційний аналіз використовувався з метою дослідження взаємозв'язку між різними видами рухової активності та чинниками, що впливають на рухову активність підлітків; U-критерій Манна – Вітні – для дослідження відмінностей між контрольною й експериментальною групами на етапі формувального експерименту; факторний аналіз застосовувався з метою знаходження комплексних факторів, які найповніше пояснюють зв'язки між змінними, на основі чого було виокремлено типи особистості підлітків, що відрізняються за своєю руховою активністю й особливостями психічної регуляції поведінки.

Результати та дискусії. На сучасному етапі під впливом численних чинників соціально-економічного характеру рухова активність дітей і підлітків різко знизилася. Ця проблема відображена в роботах плеяди дослідників. Зокрема, про це зауважують К. О. Абульханова-Славська (Абульханова-Славська, 1985), П. К. Анохін (Анохін, 1984), В. П. Морган (Морган, 1979)).

Пластичність організму дитини, його високу здатність до тренувань необхідно якомога ширше використовувати при фізичному вихованні дітей і підлітків, що дасть змогу реалізувати їх потенційні можливості й досягти найкращих результатів розвитку їх природних задатків. Означена проблема розкривається в дослідженнях Л. М. Балабанової (Балабанова, 2001), Н. А. Берн-

штейна (Бернштейн, 1990), В. Й. Бочелюка (Бочелюк, 2003). Дослідники зауважують, що найбільший успіх у розкритті задатків дитини та в оптимізації рухової активності може бути забезпечений при наявності контролю за фізичною активністю школярів, високий рівень якої, як вважають автори, є яскравим показником адекватної рухової активності.

Однак, поряд із контролем дорослого, не менш важливою умовою рухової активності дитини є її внутрішня регуляція. Досліджуючи проблему психологічних особливостей регуляції рухової активності учнів, ми зосередили свою увагу на підлітковому віці, оскільки саме у підлітків відбувається докорінна перебудова структури вольової активності. На відміну від молодших школярів, підлітки мають більше можливостей регулювати свою поведінку на основі внутрішньої стимуляції. Проте варто також зауважити, що вольова сфера підлітків надто суперечлива. Це пов'язано з тим, що при значно збільшеній загальній активності підлітка механізми його вольової активності ще не досить сформовані. Зовнішні ж стимулятори (наприклад, виховний вплив), у силу критичності підлітків та їх прагнення до незалежності, сприймаються інакше, ніж у молодшому шкільному віці, а тому не завжди викликають відповідну вольову активність. Знижується дисциплінованість, посилюється прояв упертості, частково це пов'язано з тим, що внаслідок утвердження свого «Я», права на власну думку, на свою точку зору поради дорослих сприймаються критично. Наполегливість проявляється лише в цікавій роботі.

Як відомо, у підлітковому віці відбувається процес статевого дозрівання, який суттєво змінює нейродинамічні процеси в організмі дитини (підвищує рухливість нервових процесів, зрушує баланс у бік збудження), що, своєю чергою, призводить до зміни вольової сфери. Переважання збудження над гальмуванням ускладнює застосування прийомів, що базуються на забороні та засновані на моральних засадах: у дитини знижуються витримка, самовладання.

Проаналізувавши сучасний стан питання щодо особливостей психічної регуляції рухової активності у підлітків, ми дійшли висновку, що не достатньо досліджена проблема взаємозв'язку вольових зусиль і рухової активності дитини у підлітковому віці. Тому наше дослідження спрямовано на вивчення вікових і ген-

дерних особливостей розвитку ініціативних вольових зусиль у рухових діях, які відрізняються за типом навантаження: статичні, динамічно анаеробні, динамічно аеробні.

Продуктивність рухової активності залежить як від сформованості рухових механізмів, так і від ефективності ініціації вольових зусиль. Для визначення ефективності ініціації вольових зусиль ми співставляли результати виконання досліджуваними рухових завдань із різними типами навантаження в умовах наявності й відсутності зовнішньої вербальної стимуляції. Величина зміни результативності дій під впливом зовнішньої стимуляції дала нам змогу оцінити повноту реалізації досліджуваними своїх ресурсів за рахунок прояву ініціативних вольових зусиль, тобто при виконанні рухових дій на основі самостимуляції.

Крім рухової активності, ми зробили спробу проаналізувати механізми психічної регуляції, її індивідуальні стилі за допомогою визначення рівня довільного самоконтролю, діагностики мотивації досягнення, дослідження уваги, особистого самозвіту і самооцінки досліджуваних.

Традиційно психічну регуляцію поведінки, як і всі фази складного вольового акту, пов'язують з особливим емоційним станом, який визначають як вольове зусилля. Ми вважаємо, що будь-яке зусилля, зокрема вольове, має свою певну структуру, свої складові.

Вольове зусилля проходить через усі етапи вольового акту: усвідомлення мети, формування бажання, вибір мотиву, плану та способів виконання дії. Виникає вольове зусилля щоразу в формі емоційного напруження, яке пов'язане із зовнішніми або внутрішніми труднощами.

Унаслідок вольового зусилля вдається загальмувати одні мотиви і посилити дію інших. Зовнішні перешкоди викликають вольове зусилля тоді, коли вони переживаються як внутрішня перешкода, внутрішній бар'єр, який необхідно подолати.

Отже, вольове зусилля є особливою активністю, що має внутрішній план, структуру свідомості та спрямування на мобілізацію всіх можливостей людини.

Вольове зусилля – це стан емоційного напруження, що мобілізує внутрішні ресурси людини (пам'ять, мислення, уяву тощо) і створює додаткові мотиви до дії.

Крім того, у своїй роботі ми притримуємося думки, що будь-яке зусилля, а особливо вольове, виникає не спонтанно, не довільно, а під впливом самостимуляції та саморегуляції, які є механізмами психічної активності.

В. А. Іванніков (Іванніков, 2000) у своїх дослідженнях підкреслює, що не всяка регуляція і рішення на рівні особистості є вольовою регуляцією. Автор визначає волю як вищу психічну функцію, яка, залежно від розв'язуваної задачі, проявляється то як довільна мотивація дій; то як довільне рішення людини за вибором мотиву, цілі та дії у ситуаціях двох і більше альтернатив; то як довільна регуляція особистісними засобами різних психічних процесів і виконавських дій. Специфіка вольової регуляції тоді полягає в рівні регуляції (рішення особистості) й у використанні особистісних засобів регулювання.

Вважається, що при діагностиці психічної регуляції основним є вимірювання вольового зусилля. Якщо дослідники і педагоги навчатися об'єктивно вимірювати ступінь прояву вольових рис, то зможуть контролювати успішність розвитку вольової сфери під впливом виховання і тренування. Спроби об'єктивно виміряти вольове зусилля застосовувалися давно, і головним критерієм була складність запропонованих завдань, які міг виконати досліджуваний, або та чи інша характеристика виконання завдання. В останні роки розвивається тенденція до експериментального вивчення величини вольового зусилля із застосуванням фізіологічних, психологічних і педагогічних критеріїв. Але це відноситься тільки до однієї вольової риси — терплячості, причому по суті вимірюється не максимальна величина вольового зусилля, а тривалість його утримання при зростаючій величині зусилля. Інші прояви вольового зусилля виміряти не можливо, а тому доводиться використовувати інші критерії, що характеризують різні особливості психічної регуляції і вольової поведінки людини.

Об'єктом вивчення були зусилля, спрямовані на досягнення максимального результату в умовах зростаючої м'язової втоми. Правомірність використання сенсомоторних реакцій для дослідження психологічних механізмів регуляції діяльності переконливо обґрунтована В. К. Калінім (Калін, 1969).

Зауважимо, що в психологічних дослідженнях усі методи вивчення вольової активності можна розподілити на екстенсивні й

експериментальні (природні та лабораторні), що застосовуються для більш глибокого й адекватного вивчення вольових якостей.

В основі екстенсивних методів лежать спостереження за поведінкою людини в природних умовах, аналіз дій і вчинків особистості та їх оцінка, а також бесіди, інтерв'ю, анкетування, опитування (використання самооцінок). Застосування цих методів у сукупності дає можливість визначити особливості вольової активності досліджуваного.

У багатьох випадках оцінка вольової сфери людини за цими методами відповідає істині, але часто буває і помилковою. Причина можливих помилок при діагностиці вольових якостей неекспериментальним шляхом полягає в тому, що часто опитувані повинні характеризувати такі вольові прояви інших, які їм не вдавалося спостерігати безпосередньо. Інша причина полягає у тому, що при суб'єктивній оцінці вольових проявів опитуваний може не мати уявлення про особливості певної вольової якості, не знати, чим одна якість відрізняється від іншої. Отже, суб'єктивний підхід до оцінки вольової сфери є продуктивним лише за умови, якщо експериментатор добре знає досліджуваного і спостерігав за його поведінкою у різних ситуаціях. Тому дати оцінку тій чи іншій вольовій якості іншої людини може далеко не кожен. Отже, основна увага експериментатора повинна бути зосереджена на об'єктивних експериментальних методах діагностики ступеня розвитку вольових якостей.

Саме тому експериментальні методи в даний час знайшли широке застосування в психологічних дослідженнях. Організуючи експеримент, дослідник не чекає, а сам викликає явища, що його цікавлять. Перевага експерименту перед іншими методами полягає ще й в тому, що в експериментальному дослідженні є можливість точно врахувати вплив умов на психічні явища, розкрити причини явищ, повторити досвід і накопичити необхідні факти. В останні роки розвивається тенденція до експериментального вивчення величини вольового зусилля із застосуванням фізіологічних, психологічних і педагогічних критеріїв. Однак це стосується тільки однієї вольової якості – терплячості, причому по суті вимірюється не максимальна величина вольового зусилля, а тривалість його утримання при зростаючій величині зусилля. Щодо інших вольових проявів вимір вольового зусилля немож-

ливий і доводиться користуватися іншими критеріями, що характеризують різні особливості вольової регуляції і вольової поведінки людини.

Аналіз наукової літератури й експериментальних досліджень, що були проведені за окресленою проблемою, привів нас до висновку, що у процесі дослідження особливостей психічної регуляції рухової активності у підлітків необхідно комплексно підходити до вивчення цієї проблеми, звертаючи увагу не лише на фізіологічні, але й на психологічні чинники рухової активності підлітка.

Тому в нашому дослідженні ми використовували різноманітні методи, а саме: аналізували науково-теоретичні джерела, спостерігали за контингентом досліджуваних у природній для них атмосфері, використовували методи математичної обробки результатів, також нами було проведено низку експериментів із застосуванням модифікованої методики К. К. Платонова для порівняння сили і тривалості вольового зусилля під час подолання зростаючої м'язової втоми при різних типах навантаження. Крім того, ми продіагностували розвиток індивідуальної саморегуляції та її індивідуальний профіль, визначили тенденції мотивації, самооцінку досліджуваних, рівень розвитку концентрації уваги, проаналізували самозвіти з метою встановлення і виокремлення особливих механізмів психічної регуляції рухової активності.

Загальна кількість досліджуваних становила 210 осіб: 97 – представники чоловічої статі, 113 – жіночої; з них 74 особи – учні 5-х класів, 70 – учні 7-х класів, 66 – учні 9-х класів.

На наш погляд, рухова активність підлітків, здатність до вольового зусилля великою мірою зумовлена психологічними особливостями дитини, зокрема, розвитком мотиваційної сфери, рівнем самооцінки, здатністю до саморегуляції тощо.

Вивчаючи психологічні особливості регуляції рухової активності у підлітків, емпіричні дані ми аналізували за такими напрямками:

- дослідження прояву вольового компонента у підлітків п'ятих, шьомих і дев'ятих класів при статичних, динамічно анаеробних і динамічно аеробних навантаженнях;
- дослідження прояву вольового компонента при статичних, динамічно анаеробних і динамічно аеробних навантаженнях у дівчат і хлопців;

- виявлення психологічних чинників, що впливають на регуляцію рухової активності та прояв вольового компонента у підлітків.

Досліджуючи прояви сили і тривалості вольового зусилля під час подолання зростаючої м'язової втоми у підлітків п'ятих-дев'ятих класів, ми помітили, що ці показники відрізняються не лише за віком, але й за статтю. Крім того, тривалість вольового зусилля, яке проявляють підлітки, за результатами нашого дослідження, залежить і від виду навантажень. Розглянемо результати дослідження більш детально. Так, при статичному навантаженні у підлітків 10–11 років середній час появи втоми складав 27 секунд, у той час як середня тривалість вольового компонента складала 50 секунд. Середній час появи втоми у дітей 12–13 років при статичному навантаженні складав 35 секунд, середня тривалість вольового компонента – 64 секунди. І, нарешті, у підлітків 14–15 років середній час появи втоми – 43 секунди, а середня тривалість вольового компонента – 72 секунди.

Узагальнені результати цього етапу дослідження подано в табл. 1.

Таблиця 1

Тривалість вольового компонента при статичному навантаженні у підлітків різних вікових категорій (у секундах)

Вікова категорія підлітків	Середня тривалість вольового компонента	Середній час появи втоми
10–11 років	27	50
12–13 років	35	64
14–15 років	43	72

Відображені у табл. 1 результати дають підставу для висновку, що при статичному навантаженні у підлітків із віком зростає витривалість, оскільки збільшується час появи втоми, а також здатність контролювати фізичне навантаження за допомогою прояву вольового зусилля.

Вивчаючи гендерні особливості прояву вольового компонента при статичному навантаженні, ми дійшли висновку, що показники тривалості вольового компонента та часу появи втоми різняться залежно від статі (табл. 2).

Тривалість вольового компонента при статичному навантаженні залежно від статі (у секундах)

Вікова категорія і стать підлітків	Середня тривалість вольового компонента	Середній час появи втоми
Дівчата 10–11 років	48	29
Хлопці 10–11 років	59	26
Дівчата 12–13 років	57	30
Хлопці 12–13 років	68	37
Дівчата 14–15 років	69	37
Хлопці 14–15 років	76	45

Отже, як у дівчат, так і у хлопців тривалість вольового компонента й час появи втоми при статичному навантаженні з віком зростає, однак, якщо тривалість вольового компонента у дівчат від 10 до 15 років зростає на 21 секунду, то у хлопців цей показник із віком зріс на 17 секунд. Водночас середній час появи втоми у дівчат із віком збільшився на 16 секунд, а у хлопців – на 19 секунд. За результатами нашого дослідження, при більшій схильності до появи втоми дівчата, порівняно з хлопцями, можуть проявляти більшу витривалість при статичних навантаженнях, завдяки регуляції вольового компонента.

На наступному етапі нашого дослідження ми за віком і статтю порівнювали тривалість вольового компонента та середній час появи втоми при динамічних анаеробних навантаженнях. Якщо при статичних навантаженнях ми мали справу з проявами силової витривалості підлітків, то на цьому етапі мова йде про швидкісну витривалість (табл. 3).

Результати, отримані у процесі дослідження, свідчать про те, що при анаеробному навантаженні, як і при статичному, з віком збільшується тривалість вольового компонента та час появи втоми. Так, середня тривалість вольового компонента з віком збільшилася на 18 секунд, у той момент, як час появи втоми також зріс на 10 секунд. Аналізуючи динаміку змін у дівчат від 10 до 15 років, ми дійшли висновку, що середня тривалість вольового компонента у дівчат збільшилася на 13 секунд, а час появи втоми зріс на 15 секунд. У хлопців із віком показник тривалості

вольового компонента при анаеробному навантаженні зріс на 22 секунди, а час появи втоми збільшився на 10 секунд.

Таблиця 3

Тривалість вольового компонента при анаеробному навантаженні залежно від статі та віку (в секундах)

Вікова категорія і стать підлітків	Середня тривалість вольового компонента	Середній час появи втоми
Загальний показник для підлітків 10–11 років	40	31
Дівчата 10–11 років	39	27
Хлопці 10–11 років	42	33
Загальний показник для підлітків 12–13 років	54	35
Дівчата 12–13 років	52	34
Хлопці 12–13 років	57	37
Загальний показник для підлітків 14–15 років	58	41
Дівчата 14–15 років	52	42
Хлопці 14–15 років	64	43

Отже, при анаеробному навантаженні у дівчат, порівняно з хлопцями, збільшується час появи втоми, тоді як у хлопців із віком значно зростає показник тривалості вольового компонента. При анаеробному навантаженні підлітки чоловічої статі можуть проявляти більшу витривалість завдяки регуляції вольового компонента, тоді як у дівчат збільшується час появи втоми, що може свідчити про кращу витривалість організму.

Загальна витривалість підлітків визначалася нами при динамічно аеробних навантаженнях. Узагальнені результати дослідження подано в табл. 4.

Аналізуючи результати дослідження, ми дійшли висновку, що при аеробному навантаженні тривалість вольового компонента і час появи втоми не мають такого динамічного та послідовного зростання, як при статичному й анаеробному навантаженні. Так, загальний показник тривалості вольового компонента зріс на 69 секунд від п'ятого до сьомого класу, тоді як від сьомого до дев'ятого класу цей показник знизився на 46 секунд.

Таблиця 4

Тривалість вольового компонента при аеробному навантаженні залежно від статі та віку (в секундах)

Вікова категорія і стать підлітків	Середня тривалість вольового компонента	Середній час появи втоми
Загальний показник для підлітків 10–11 років	87	87
Дівчата 10–11 років	86	90
Хлопці 10–11 років	88	86
Загальний показник для підлітків 12–13 років	156	64
Дівчата 12–13 років	160	62
Хлопці 12–13 років	152	66
Загальний показник для підлітків 14–15 років	110	54
Дівчата 14–15 років	126	58
Хлопці 14–15 років	104	52

Це дає нам підстави для припущення, що загальна витривалість є найвищою у підлітків 12–13 років. Ця динаміка стосується як хлопчиків, так і дівчаток. Однак зауважимо, що середня тривалість вольового компонента у дівчат і хлопців п'ятого класу майже не відрізняється, але вже до сьомого класу цей показник стає на 8 секунд більшим у дівчат, а до дев'ятого класу різниця збільшується на 22 секунди. Це дає підстави для висновку, що загальна витривалість дівчат збільшується завдяки вольовому компоненту, який більш виражений у дівчаток підліткового віку.

Час появи втоми при аеробному навантаженні з віком зменшується, що може свідчити про меншу витривалість підлітків при загальному навантаженні. Так, у дівчат від п'ятого до дев'ятого класу цей показник знизився на 32 секунди, а у хлопців – на 34 секунди.

Нестійка динаміка тривалості вольового компонента та часу появи втоми дає підставу для припущення, що регуляція рухової активності підлітків залежить не лише від ступеня і виду фізичного навантаження, але й зумовлена певними психологічними особливостями підлітка. Тому наступний етап дослідження був спрямований на виявлення психологічних чинників, що впли-

вають на регуляцію рухової активності та прояв вольового компонента у підлітків. Серед таких чинників на етапі пілотажного дослідження нами були виокремлені: рівень самооцінки, рівень саморегуляції, рівень розвитку концентрації уваги, особливості мотиваційної сфери підлітка.

Особливе значення для досягнення успіху в будь-якій діяльності має концентрація уваги, що характеризує глибину, тривалість й інтенсивність психічної діяльності людини. Як відомо, концентрація виявляється в одночасному відволіканні від усього зайвого, у тимчасовому ігноруванні всіх інших об'єктів. До того ж, відображення стає більш ясним і чітким, думки й інформація утримуються у свідомості доти, доки діяльність не буде завершено, доки не буде досягнуто її мети. Завдяки цьому забезпечуються контроль і регуляція діяльності.

Серед підлітків-п'ятикласників низький рівень розвитку концентрації уваги був виявлений у 16,7% досліджуваних цього віку, середній рівень розвитку властивий 65% підлітків 10–11 років, 18,3% мають високий рівень концентрації уваги.

У семикласників, як і у дев'ятикласників, рівень розвитку концентрації уваги, порівняно з підлітками-п'ятикласниками, дещо нижчий. Так, низький рівень був виявлений у 21,7% підлітків, що навчаються у сьомому класі, та 23,3% – у дев'ятому. Середній рівень розвитку уваги властивий 58,3% підлітків 12–13 років і 56,7% – 14–15 років. 20% підлітків, які навчаються у сьомому класі, та 20% підлітків-дев'ятикласників мають високий рівень розвитку концентрації уваги.

За результатами нашого дослідження, адекватна самооцінка найбільш властива підліткам 10–11 років. Вона виявлена у 73,3% досліджуваних цього віку. Серед семикласників і дев'ятикласників адекватний рівень самооцінки властивий 65% підлітків. Зауважимо, що досліджувані цього віку мають однакові показники за рівнем самооцінки. Зокрема, у 20% виявлений занижений рівень самооцінки й у 15% – завищений. Серед п'ятикласників завищений рівень самооцінки мають 18,3% досліджуваних, занижений – 8,4%.

Цікавим виявилось те, що мотивація досягнення успіху та мотивація уникнення невдачі, за результатами нашого дослідження, не залежить від вікових показників, однак є різниця між цими показниками за гендерною ознакою (табл. 5).

Таблиця 5

Узагальнені результати дослідження переважаючої мотивації підлітків (у відсотках)

Вікова категорія і стать підлітків	Мотивація досягнення успіху (МДУ)	Мотивація уникнення невдачі (МУН)	МДУ + МУН
Загальний показник для підлітків 10–11 років	28,3	28,3	43,4
Дівчата 10–11 років	18,2	12,1	22,2
Хлопці 10–11 років	10,1	16,2	21,2
Загальний показник для підлітків 12–13 років	26,7	26,7	46,7
Дівчата 12–13 років	15,4	13,2	24,6
Хлопці 12–13 років	11,3	13,2	22,1
Загальний показник для підлітків 14–15 років	26,7	26,7	46,7
Дівчата 14–15 років	14,2	12,3	23,6
Хлопці 14–15 років	12,5	14,4	23,1

Аналізуючи результати, подані в табл. 5, ми дійшли таких висновків:

- переважаючий тип мотивації залежить радше не від віку, а від гендерних особливостей підлітків;
- дівчатам підліткового віку більш властива мотивація досягнення успіху, особливо яскраво це простежується у досліджуваних 10–11 років;
- із віком різниця у проявах мотивації зменшується, але все ж залишається тенденція, яка вказує на те, що дівчата-підлітки більше, ніж їхні однолітки-хлопці, спрямовують свої дії на досягнення конструктивних позитивних результатів.

Ми припускаємо, що спрямування дівчат на досягнення позитивних результатів зумовлює їх більшу, порівняно з хлопцями, загальну витривалість при руховій активності. Однак це лише припущення, що потребує подальшого підтвердження.

Досліджуючи особливості прояву в підлітків саморегуляції (залежно від віку і статі), ми не знайшли істотних відмінностей. Зауважимо, що високий рівень саморегуляції властивий четвер-

тій частині досліджуваних, зокрема, 25% п'ятикласників, 26,7% семикласників і 25% дев'ятикласників. Середній рівень розвитку саморегуляції був виявлений у 50% від загальної кількості досліджуваних віком 10–11 років; у 53,3% підлітків 12–13 років та у 55% 14–15-річних досліджуваних.

Цікавими для нашого дослідження ми вважаємо результати, отримані за шкалами опитувальника ЗССМ, які, як ми вже зауважували, відображають основні регуляторні процеси планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінку результатів (Ор) і регуляторно-особистісні властивості: гнучкість (Г) і самостійність (С).

Варто зупинитися на тому, що регуляторно-особистісні властивості, зокрема гнучкість і самостійність, найбільш виражені у підлітків 14–15 років. Так, гнучкість властива 24% дівчат і 26% хлопців цього віку. В молодших підлітків цей показник менший і виражений у 18% дівчат і 17% хлопців 12–13 років та у 13% дівчат і 14% хлопців 10–11 років.

Отже, чим молодший підліток, тим важче йому діяти в динамічних обставинах, оскільки лише незначна частина підлітків віком від 10 до 13 років здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати свою діяльність і поведінку. З віком у підлітків зростає рівень сформованості регуляторної гнучкості, що дає їм змогу вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Самостійність також найменш властива молодшим підліткам. Лише у 8% хлопців і 7% дівчат 10–11 років виявлена зазначена властивість. Отже, п'ятикласники, переважно, ще не в змозі самостійно розробляти плани і програму дій, бути незалежними в організації своєї активності тощо. У підлітків 12–13 років показник за цією шкалою дещо вищий і притаманний 10% хлопчиків і 11% дівчаток.

Серед досліджуваних-дев'ятикласників цей показник властивий 16% хлопців і 14% дівчат, що свідчить про зростаючу з віком здатність дитини самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати й оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності тощо.

Зважаючи на вказані особливості підліткового віку, ми вважаємо, що регулювати власну рухову активність підлітки не завж-

ди в змозі, тому до певного віку необхідний постійний контроль із боку дорослого. Ми також припускаємо, що маючи такі регуляторно-особистісні властивості, як гнучкість і самостійність, підлітки у процесі дослідження могли проявити високу витривалість при фізичному навантаженні.

Важливим, на наш погляд, при регуляції рухової активності є розвиток здатності до усвідомленого планування діяльності, оскільки це дає змогу спрямувати свої зусилля на досягнення поставленої мети. Однак, за результатами нашого дослідження, лише невелика кількість підлітків здатні усвідомлено планувати власну діяльність, ставити перед собою реалістичні, деталізовані, ієрархічні та стійкі цілі.

Так, за шкалою «планування» високі показники спостерігаються у 7% дівчат і 5% хлопців 10–11 років, 9% дівчат і 10% хлопців 12–13-річного віку. У підлітків 14–15 років цей показник дещо вищий і виявлений у 14% дівчат і 15% хлопців. Отже, у досліджуваних підліткового віку потреба в плануванні розвинена ще не достатньо, тому цілі часто змінюються, а поставлена мета рідко буває досягнута.

Не менш важливим є розвиток здатності виокремлювати значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому. На достатньому рівні ця здатність розвинута у 5% хлопців і 7% дівчат, що відвідують п'ятий клас, 9% хлопців і 10% дівчат-семикласників. До дев'ятого класу цей показник значно зростає і властивий 18% хлопців і 19% дівчат. Отже, у молодших підлітків досить слабка сформованість процесів моделювання, внаслідок чого можуть виникати труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації.

Наш висновок підтверджується і результатами, отриманими за шкалою «програмування». Високі показники за цією шкалою виявлені у 21% дівчат і 20% хлопців 14–15 років, 11% дівчат і 10% хлопців 12–13 років і лише у 7% дівчат і 8% хлопців 10–11-річного віку, що свідчить про сформованість у досліджуваних потреби продумувати способи своїх дій і поведінку для досягнення поставлених цілей. Однак, як свідчать результати дослідження, зазвичай підлітки не вміють і не бажають продумувати послідовність своїх дій, діють спонтанно під впливом емоцій і миттєвих бажань. Цей показник може свідчити про те, що підлітки можуть відмовитися від виконання діяльності, зважаючи на власний на-

стрий або ж керуючись тим, що певна рухова діяльність не є для них нагальною необхідною.

Уміння оцінити результати власної діяльності, на наш погляд, є досить суттєвим чинником розвитку рухової активності підлітка, оскільки дає змогу адекватно оцінити власні досягнення, виявити допущені помилки та покращити результат. Високі показники за шкалою «оцінювання результатів» були виявлені у 55% підлітків 10–11 років, 61% досліджуваних 12–13-річного віку й у 60% підлітків 14–15 років. Низькі показники за цією шкалою властиві 15% п'ятикласників, 13% семикласників і 12% дев'ятикласників, що свідчить про некритичність підлітків до власних дій, недостатній розвиток критеріїв успішності, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи.

Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризований загалом і окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість і самоконтроль. Із метою визначення рівня розвитку зазначених властивостей у підлітків ми застосовували тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції». Узагальнені результати дослідження рівня розвитку наполегливості подано на рис. 1.

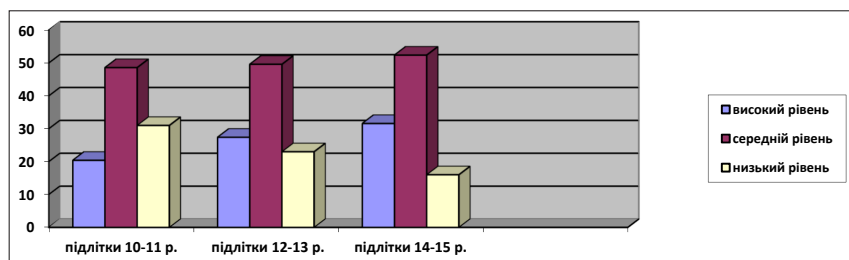


Рис. 1. Дослідження рівня розвитку наполегливості

Аналізуючи результати дослідження, ми дійшли таких висновків.

Високий рівень розвитку наполегливості як складової вольової регуляції підлітка був виявлений у 20,4% досліджуваних 10–11 років (серед них 11,2% дівчат і 9,2% хлопців), 27,4% підлітків 12–13 років (14,1% дівчат і 13,3% хлопців) і 31,6% досліджуваних 14–15 років (16,0% дівчат і 15,6% хлопців). Отже, наполегливість як властивість характеру в підлітків із віком зростає, причому у

дівчат означена риса більш виражена, ніж у хлопців, проте ця різниця не є достатньо суттєвою.

Опираючись на отримані результати, ми можемо сказати, що близько третини досліджуваних мають прагнення до активного виконання запланованого, мобілізуючись і долаючи перешкоди на шляху до мети.

Однак насторожує те, що частина підлітків мають підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, які можуть призводити до непослідовності й навіть хаотичної поведінки, а також знижений фон активності й працездатності. Так, низький рівень розвитку наполегливості властивий 31% п'ятикласників (17% хлопців і 14% дівчат), 23% підлітків, які навчаються у сьомих класах (13% хлопців і 10% дівчат), і 16% дев'ятикласників (9% хлопців і 7% дівчат).

Не менш важливою умовою розвитку рухової активності підлітків, на наш погляд, є достатній рівень розвитку самоконтролю у дитини, що дає змогу контролювати власні емоційні стани та реакції. Високий рівень самоконтролю забезпечує внутрішній спокій дитини, впевненість у собі, підвищує готовність до сприйняття нового, неочікуваного. Однак прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, постійного занепокоєння і втоми.

Високий рівень розвитку самоконтролю властивий 18% досліджуваних 10–11 років (серед них 9,5% дівчат і 8,5% хлопців). У дітей 12–13 років цей показник збільшився на 5% і становить 23% (11,4% дівчат і 11,6% хлопців). У підлітків 14–15 років рівень розвитку саморегуляції є найвищим і виявлений у 34% досліджуваних цього віку (18% дівчат і 16% хлопців). Узагальнені результати даного етапу дослідження подано на рис. 2.

Низький рівень самоконтролю був виявлений у 21% підлітків 10–11 років (11% хлопців і 10% дівчат), 18% досліджуваних 12–13 років (10% хлопців і 8% дівчат) і 15% підлітків 14–15-річного віку (8% хлопців і 7% дівчат).

Варто також зауважити, що високий рівень розвитку саморегуляції в деяких випадках може бути пов'язаний із проблемами в організації життєдіяльності й відносинах із людьми, а іноді відображати появу дезадаптивних рис і форм поведінки.

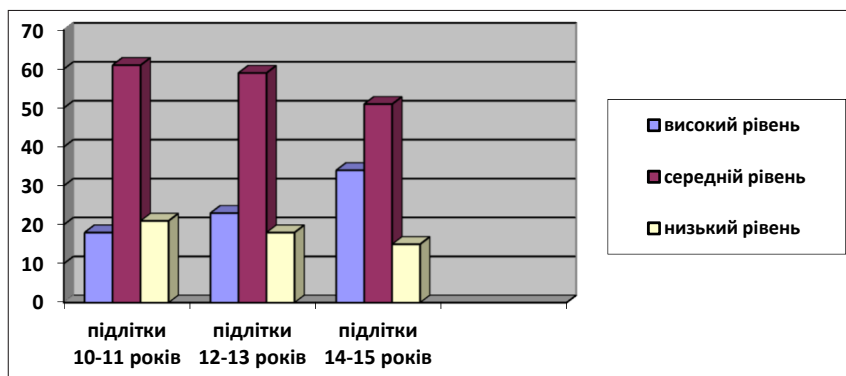


Рис. 2. Дослідження рівня розвитку самоконтролю

Отже, дослідивши появу і тривалість вольового компонента у підлітків при різних видах навантажень, ми лише зробили припущення про те, що регуляція рухової активності залежить не лише від навантаження та прояву вольового зусилля, але й від певних психологічних особливостей досліджуваних. Серед таких особливостей нами були виокремлені та попередньо досліджені такі: рівень розвитку концентрації уваги, рівень розвитку самооцінки, особливості прояву мотиваційної сфери, рівень розвитку саморегуляції й особливості її прояву при плануванні, контролі, оцінюванні діяльності, рівень розвитку наполегливості та самоконтролю як особистісних рис, що забезпечують вольову регуляцію рухової активності підлітка. Однак вплив перерахованих особливостей безпосередньо на рухову активність підлітка потребує подальшого дослідження.

Із метою встановлення залежності між виокремленими показниками та дослідження їх впливу на регуляцію рухової активності у підлітків нами була проведена процедура кореляційного аналізу із застосуванням коефіцієнта кореляції Пірсона. Оскільки на попередньому етапі дослідження досить суттєвих і вагомих розбіжностей між підлітками жіночої та чоловічої статі ми не виявили, на даному етапі ми об'єднали їх в одну групу. Виявлені розбіжності, на наш погляд, не можуть суттєво впливати на результати кореляційного аналізу, однак вони будуть враховані при дослідженні гендерних особливостей регуляції рухової активності у підлітків. Для подальшого кореляційного аналізу були

відібрані такі показники: мотивація уникнення невдачі (МУН), мотивація досягнення успіху (МДУ), МДУ + МУН, адекватна самооцінка, занижена самооцінка, завищена самооцінка, високий рівень саморегуляції, низький рівень саморегуляції, середній рівень саморегуляції, високий рівень за шкалою «планування», низький рівень за шкалою «планування», середній рівень за шкалою «планування», високий рівень за шкалою «моделювання», середній рівень за шкалою «моделювання», низький рівень за шкалою «моделювання», високий рівень за шкалою «програмування», середній рівень за шкалою «програмування», низький рівень за шкалою «програмування», високий рівень за шкалою «оцінювання результатів», середній рівень за шкалою «оцінювання результатів», низький рівень за шкалою «оцінювання результатів», високий рівень за шкалою «гнучкість», середній рівень за шкалою «гнучкість», низький рівень за шкалою «гнучкість», високий рівень за шкалою «самостійність», середній рівень за шкалою «самостійність», низький рівень за шкалою «самостійність», високий рівень вольової саморегуляції, середній рівень вольової саморегуляції, низький рівень вольової саморегуляції, високий рівень розвитку самоконтролю, середній рівень розвитку самоконтролю, низький рівень розвитку самоконтролю, високий рівень розвитку наполегливості, середній рівень розвитку наполегливості, низький рівень розвитку наполегливості, високий рівень розвитку концентрації уваги, середній рівень розвитку концентрації уваги, низький рівень розвитку концентрації уваги, середній час появи втоми у підлітків 10–11 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компонента у підлітків 10–11 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 12–13 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компонента у підлітків 12–13 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 14–15 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компонента у підлітків 14–15 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 10–11 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у підлітків 10–11 років при аеробному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 12–13 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у підлітків 12–13 років при аеробному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 14–15 років при аеробному навантаженні.

навантаженні, тривалість вольового компонента у підлітків 14–15 років при аеробному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 10–11 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у підлітків 10–11 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 12–13 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у підлітків 12–13 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 14–15 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у підлітків 14–15 років при анаеробному навантаженні.

У результаті проведеного аналізу було встановлено пряму залежність між *тривалістю вольового компонента у підлітків 10–11 років при статичному навантаженні* та середнім рівнем розвитку концентрації уваги, мотивацією досягнення успіху (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), середнім рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,57, рівень значущості 0,05), високим рівнем розвитку самоконтролю (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04) і середнім часом появи втоми у підлітків 10–11 років (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04) й обернену залежність між низьким рівнем за шкалою «оцінювання результатів» (коефіцієнт кореляції $-0,51$, рівень значущості 0,05) і низьким рівнем за шкалою «програмування» (коефіцієнт кореляції $-0,48$, рівень значущості 0,04).

Результати кореляційного аналізу свідчать про те, що тривалість вольового компонента у підлітків 10–11 років безпосередньо залежить від рівня саморегуляції та здатності дитини до самоконтролю. Середній рівень самоконтролю дає змогу зберегти внутрішню рівновагу, впевненість дитини у собі при виконанні певних навантажень, що забезпечує успішність їх виконання. Крім того, значний вплив має мотиваційний компонент. Зокрема, переважаюча мотивація досягнення успіху забезпечує наполегливість підлітків у досягненні мети та залежність продуктивності рухової активності від внутрішніх чинників, а не від зовнішнього контролю. Прослідковується також залежність від витривалості дитини, оскільки чим більшим є час появи втоми у підлітків при статичному навантаженні, тим більша тривалість вольового компонента.

Зауважимо також, що обернена кореляція свідчить про те, що невміння і небажання підлітків цього віку продумувати послі-

довність своїх дій, некритичність до своїх дій призводять до різкого погіршення якості результатів при статичному навантаженні та зниження тривалості вольового компонента.

Пряму залежність було також встановлено між *тривалістю вольового компонента у підлітків 12–13 років при статичному навантаженні* та високим рівнем за шкалою «самостійність» (коефіцієнт кореляції 0,53, рівень значущості 0,05), середнім рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), високим рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), середнім рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), високим рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04). Крім того, була встановлена обернена залежність між низьким рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції $-0,48$, рівень значущості 0,04) і низьким рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції $-0,46$, рівень значущості 0,04).

Як свідчать результати, отримані у ході кореляційного аналізу, в підлітків 12–13 років тривалість вольового компонента при руховій активності зі статичним навантаженням великою мірою залежить від прояву індивідуальних якостей дитини, що забезпечують процес саморегуляції. Зокрема, мова йде про автономність в організації активності підлітка, здатність самостійно планувати власну діяльність і поведінку, вміння організувати роботу з досягнення поставленої мети, здатність швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій і поведінки, наявність прагнення виконати заплановане, розвинуте вміння не відволікатися від запланованого та здатність долати перешкоди. Значною мірою на регуляцію рухової активності при статичному навантаженні впливає високий рівень розвитку концентрації уваги. Низький рівень розвитку концентрації уваги, навпаки, знижує рухову активність підлітка та призводить до зниження тривалості вольового компонента. До зниження рухової активності у підлітків 12–13 років призводять також такі якості, як підвищена лабільність, невпевненість, імпульсивність, знижений фон активності й працездатності, що провокують появу непослідовності у діях і хаотичну поведінку.

У результаті кореляційного аналізу встановлено також пряму залежність між *тривалістю вольового компонента у підлітків*

14–15 років при статичному навантаженні та середнім рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,57, рівень значущості 0,05), середнім рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,05), високим рівнем за шкалою «моделювання» (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), середнім часом появи втоми при статичному навантаженні (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), високим рівнем за шкалою «самостійність» (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), адекватною самооцінкою (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04), середнім рівнем за шкалою «оцінювання результатів» (коефіцієнт кореляції 0,43, рівень значущості 0,04).

У підлітків 14–15 років тривалість вольового компонента залежить ще й від рівня розвитку саморегуляції та рівня концентрації уваги. Крім того, рухова активність підлітків зазначеного віку безпосередньо пов'язана з автономністю в організації діяльності, здатністю самостійно планувати власну діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати й оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності.

Підсумовуючи даний етап дослідження, можна стверджувати, що рухова активність підлітків при статичному навантаженні, насамперед, залежить від достатнього рівня розвитку концентрації уваги та достатнього рівня розвитку саморегуляції. Висока рухова активність і прояв вольового компонента при забезпеченні цієї активності також обумовлена проявом індивідуальних якостей дитини, що забезпечують процес саморегуляції. Перераховані чинники є вагомими для всіх досліджуваних вікових категорій підлітків при статичних навантаженнях.

Пряму залежність було встановлено між *тривалістю вольового компонента у підлітків 12–13 років при анаеробному навантаженні* та середнім рівнем за шкалою «програмування» (коефіцієнт кореляції 0,59, рівень значущості 0,05), тривалістю вольового компонента при анаеробному навантаженні (коефіцієнт кореляції 0,57, рівень значущості 0,05), мотивацією досягнення успіху (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), високим рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,54, рівень значущості 0,05), високим рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), високим рів-

нем за шкалою «оцінювання результатів» (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,05), високим рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,50, рівень значущості 0,05), адекватною самооцінкою (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), середнім рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04). Установлена також обернена залежність між *тривалістю вольового компонента у підлітків 12–13 років при анаеробному навантаженні* та низьким рівнем розвитку самоконтролю (коефіцієнт кореляції $-0,53$, рівень значущості 0,05), низьким рівнем за шкалою «програмування» (коефіцієнт кореляції $-0,46$, рівень значущості 0,04).

Аналіз отриманих результатів дав змогу зробити такі висновки. Рухова активність підлітків при анаеробному навантаженні, насамперед, залежить від рівня розвитку саморегуляції. Зокрема, від сформованої потреби продумувати способи своїх дій і поведінку для досягнення поставлених цілей, сформованості та стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів, розвинутої здібності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов, прагнення до завершення розпочатої справи та вміння долати перешкоди. Зауважимо, що перелічені чинники впливають на рухову активність підлітків двох вікових категорій: 12–13 і 14–15 років. На рухову активність підлітків цих вікових категорій впливає також мотиваційний компонент, зокрема, для них характерна переважаюча мотивація досягнення успіху, що забезпечує активність та ініціативність підлітків, продуктивність при виконанні діяльності, меншу залежність від зовнішнього контролю. Як правило, у підлітків, які проявляють тривалі вольові зусилля при анаеробному навантаженні, адекватна самооцінка, що дає змогу реально оцінити власні можливості при виконанні певної діяльності.

Тривалість вольового компонента і рухова активність підлітків значно знижується за умови невміння і небажання дитини продумувати послідовність своїх дій і наявності та низького рівня розвитку самоконтролю.

Пряму залежність було також встановлено між *тривалістю вольового компонента у підлітків 10–11 років при анаеробному навантаженні* та середнім рівнем вольової саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,58, рівень значущості 0,05), середнім часом появи втоми при анаеробному навантаженні (коефіцієнт коре-

ляції 0,57, рівень значущості 0,05), середнім рівнем за шкалою «самостійність» (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), поєднанням мотивації уникнення невдачі та мотивації досягнення успіху (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), середнім рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), середнім рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04). Обернену залежність було встановлено з такими змінними: заниженою самооцінкою (коефіцієнт кореляції $-0,55$, рівень значущості 0,05), завищеною самооцінкою (коефіцієнт кореляції $-0,46$, рівень значущості 0,04), мотивацією уникнення невдачі (коефіцієнт кореляції $-0,45$, рівень значущості 0,04), низьким рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції $-0,44$, рівень значущості 0,04).

Отже, прояв вольових зусиль у підлітків 10–11 років при навантаженні та руховій активності безпосередньо пов'язаний із достатнім рівнем вольової саморегуляції як особистісної якості, здатністю витримувати фізичні навантаження та достатнім рівнем розвитку концентрації уваги. Крім того, при руховій активності для підлітків 10–11 років важливим є рівень розвитку регуляторної автономності, що забезпечує розвиток здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання тощо. Серед особистісних рис важливою є наполегливість, яка дає підлітку змогу виконати заплановане, а за необхідності мобілізуватися для подолання перешкод на шляху до поставленої цілі.

Мотиваційний компонент, на нашу думку, не є достатньо вагомим, оскільки для підлітків зазначеної вікової категорії властиві як мотивація досягнення успіху, так і мотивація уникнення невдачі. Однак, за переважаючої мотивації уникнення невдачі рухова активність підлітків значно знижується. На зниження рухової активності й небажання проявляти вольові зусилля вагомий вплив має самооцінка підлітка (як завищена, так і занижена) та несформованість регуляторної гнучкості, що не дозволяє підлітку вносити зміни в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Найнижча тривалість вольового компонента при аеробному навантаженні була виявлена у підлітків 10–11 років. Проведений кореляційний аналіз дав змогу виявити психологічні чинники,

що впливають на прояв вольового зусилля у підлітків цієї вікової категорії. Установлено пряму залежність між *тривалістю вольового компонента у підлітків 10–11 років при аеробному навантаженні* та середнім рівнем розвитку самоконтролю (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), високим рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), середнім рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04) й обернену залежність із низьким рівнем за шкалою «самостійність» (коефіцієнт кореляції $-0,49$, рівень значущості 0,04), низьким рівнем розвитку самоконтролю (коефіцієнт кореляції $-0,49$, рівень значущості 0,04). Аналізуючи отримані результати, ми дійшли висновку, що рухова активність та особливості прояву вольового компонента у підлітків 10–11 років обумовлені рівнем розвитку емоційно-вольової сфери (емоційна стійкість, внутрішній спокій, впевненість у собі), що забезпечує контроль емоційних реакцій і станів, підвищує готовність дитини до сприйняття нового та неочікуваного. Не менш вагомими є висока працездатність підлітка, прагнення досягнути цілі та вміння долати перешкоди.

Крім того, високий рівень рухової активності забезпечується розвитком регуляторної гнучкості, пластичністю всіх регуляторних процесів, здатністю вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Тривалість вольового компонента у підлітків 10–11 років значно знижується при наявності у структурі особистості дитини таких якостей, як: залежність від думок і оцінок оточуючих, образливість, невміння будувати свої відносини з іншими людьми, імпульсивність, невміння адекватно реагувати на різноманітні ситуації та самостійно планувати і розробляти програму дій.

Проведений аналіз результатів дослідження дає підстави для висновку про те, що рухова активність підлітків 10–11 років безпосередньо залежить від розвитку емоційно-вольової сфери, недостатній розвиток якої у цьому віці й призводить до найнижчої тривалості вольового компонента.

Найтривалішим вольовий компонент при аеробному навантаженні виявився у підлітків 12–13 років. Тривалість вольового компонента й рухова активність у підлітків цього віку безпосередньо пов'язані з рівнем саморегуляції підлітка та з вольовою

саморегуляцією. Достатній рівень саморегуляції у підлітків забезпечує емоційну зрілість, активність, незалежність, самостійність, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку, здатність планомірно реалізувати наміри, розподіляти зусилля і контролювати свої вчинки.

Крім того, рухова активність підлітків 12–13 років тісно пов'язана зі сформованістю потреби в усвідомленому плануванні діяльності, вмінням дитини ставити реалістичні, деталізовані, ієрархічні й стійкі плани, адекватно оцінювати результати своєї діяльності.

Доцільно також звернути увагу на те, що негативно на рухову активність підлітків 12–13 років впливають наявність дезадаптивних рис і форм поведінки, відчуття невпевненості в динамічних обставинах, нездатність адекватно реагувати на ситуацію, швидко та своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виокремлювати значущі умови.

Наведені висновки були зроблені на основі результатів кореляційного аналізу, у процесі якого було встановлено пряму залежність між *тривалістю вольового компонента у підлітків 12–13 років при аеробному навантаженні* та середнім рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,54, рівень значущості 0,05), середнім рівнем вольової саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), середнім рівнем за шкалою «планування» (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), середнім рівнем за шкалою «оцінювання результатів» (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04).

Обернена залежність була встановлена з високим рівнем розвитку вольової саморегуляції (коефіцієнт кореляції $-0,49$, рівень значущості 0,04), заниженою самооцінкою (коефіцієнт кореляції $-0,46$, рівень значущості 0,04), низьким рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції $-0,44$, рівень значущості 0,04).

Досліджуючи гендерні особливості прояву рухової активності, на попередньому етапі дослідження було виявлено, що при статичних й анаеробних навантаженнях тривалість вольового компонента і середній час появи втоми більші у хлопців. Однак при анаеробних навантаженнях у дівчат 12–13 і 14–15 років тривалість вольового компонента виявилася більшою, ніж у хлопців-однолітків. Зауважимо також, що середній час появи втоми у

дівчат і хлопців практично однаковий. Отримані результати дають підстави для припущення, що, крім фізичної витривалості, на рухову активність підлітків впливає низка психологічних чинників, які у дівчат і хлопців можуть різнитися. З метою перевірки цього припущення на наступному етапі нашого дослідження вибірку опитуваних було поділено залежно від статі.

У результаті кореляційного аналізу була встановлена пряма залежність між *тривалістю вольового компонента у дівчат 12–13 років при аеробному навантаженні* й тривалістю вольового компонента у дівчат 10–11 років при аеробному навантаженні (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), мотивацією досягнення успіху (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,05), адекватною самооцінкою (коефіцієнт кореляції 0,50, рівень значущості 0,05), середнім рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), середнім рівнем за шкалою «самостійність» (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04), високим рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,42, рівень значущості 0,04), високим рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,41, рівень значущості 0,04) та обернена залежність із високим рівнем розвитку вольової саморегуляції (коефіцієнт кореляції $-0,50$, рівень значущості 0,05).

Отже, високу рухову активність дівчата 12–13 і 10–11 років проявляють за умови відсутності проблем в організації життєдіяльності й відносинах із людьми, а також за відсутності прояву дезадаптивних рис і форм поведінки.

Висока рухова активність і тривалість вольового зусилля, які проявляють дівчата зазначеного віку, великою мірою залежать від психологічних чинників, а саме:

- переважаючої мотивації досягнення успіху, яка забезпечує активність, ініціативність, уміння долати перешкоди, продуктивність й активність при виконанні діяльності, наполегливість у досягненні мети;
- наявності високого рівня розвитку концентрації уваги й адекватної самооцінки;
- здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати й оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності;

- активності при виконанні запланованого, вміння мобілізуватися у разі виникнення перешкод;
- достатнього рівня сформованості регуляторної гнучкості, що забезпечує можливість перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

У результаті кореляційного аналізу було також встановлено пряму залежність між *тривалістю вольового компонента у дівчат 14–15 років при анаеробному навантаженні* та тривалістю вольового компонента у дівчат 14–15 років при аеробному навантаженні (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), тривалістю вольового компонента у дівчат 14–15 років при статичному навантаженні (коефіцієнт кореляції 0,53, рівень значущості 0,05), середнім рівнем за шкалою «самостійність» (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,05), високим рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), високим рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), високим рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), високим рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04).

Отримані результати свідчать про те, що рухова активність дівчат 14–15 років при будь-якому навантаженні залежить від рівня розвитку регулятивної й емоційно-вольової сфери. Тривалість вольового компонента безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку саморегуляції, що передбачає не лише розвинуте вміння керувати процесом діяльності, але й емоційну зрілість, незалежність, самостійність, упевненість у собі, реалістичність поглядів, розвинуте почуття обов'язку тощо. Крім того, висока рухова активність у дівчат 14–15 років, як і в семикласниць, залежить від рівня сформованості регуляторної гнучкості, рівня розвитку регуляторної автономності та наполегливості у досягненні поставленої мети.

Підсумовуючи результати, отримані на даному етапі дослідження, можна зробити висновок про те, що рухова активність дівчат підліткового віку залежить від рівня розвитку особистісних рис і якостей, що забезпечують вольову саморегуляцію при виконанні різних видів діяльності.

Пряму залежність було встановлено між *тривалістю вольового компонента у хлопців 12–13 років* і тривалістю вольового ком-

понента у підлітків 14–15 років при анаеробному навантаженні (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), високим рівнем за шкалою «планування» (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), середнім рівнем за шкалою «моделювання» (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), високим рівнем за шкалою «програмування» (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), середнім рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), середнім рівнем за шкалою «оцінювання результатів» (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), адекватною самооцінкою (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05).

Аналізуючи отримані результати, ми дійшли таких висновків. Рухова активність хлопців 12–13 і 14–15 років обумовлюється схожими чинниками. Серед вагомих чинників, що впливають на рухову активність і тривалість вольового зусилля при навантаженні, є ті, що, насамперед, пов'язані з умінням планувати й організувати діяльність. Зокрема, важливою умовою є високий рівень сформованості потреби в усвідомленому плануванні діяльності, що забезпечує наявність деталізованих, стійких, ієрархічних цілей, які висуваються підлітком самостійно. Не менш вагомою є здатність підлітка виокремлювати значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, сформованість потреби продумувати способи своїх дій і поведінку для досягнення поставлених цілей, рівень розвитку й адекватність оцінки підлітком себе і результатів своєї діяльності та поведінки. Рухова активність у підлітків чоловічої статі обумовлена також емоційною зрілістю, активністю, впевненістю у собі, розвинутим почуттям власного обов'язку.

Проведене дослідження дало змогу виокремити психологічні чинники, що обумовлюють прояв рухової активності у підлітків. Звернемо увагу на те, що на активність дитини при різних видах рухової активності з різними видами навантаження впливають певні групи чинників. Узагальнені результати цього етапу дослідження подано в табл. 6–8.

Окрім чинників, що позитивно впливають на рухову активність підлітків, нами були виокремлені психологічні чинники, які гальмують прояв рухової активності у досліджуваних підліткового віку.

Таблиця 6

Психологічні чинники, що позитивно впливають на рухову активність підлітків різних вікових категорій при статичних навантаженнях

Вікова категорія	Психологічні чинники
Підлітки 10–11 років	Середній рівень самоконтролю, внутрішня рівновага, впевненість у собі при виконанні певних навантажень, переважаюча мотивація досягнення успіху, наполегливість у досягненні мети, залежність продуктивності рухової активності від внутрішніх чинників, а не від зовнішнього контролю, фізична витривалість дитини
Підлітки 12–13 років	Автономність в організації власної активності, здатність самостійно планувати власну діяльність і поведінку, вміння організовувати роботу з досягнення поставленої мети, здатність швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій і поведінки, наявність прагнення виконати заплановане, розвинуте вміння не відволікатися від запланованого та здатність долати перешкоди, високий рівень розвитку концентрації уваги
Підлітки 14–15 років	Достатній рівень розвитку саморегуляції та рівень розвитку концентрації уваги, автономність в організації діяльності, здатність самостійно планувати власну діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати й оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності

Таблиця 7

Психологічні чинники, що позитивно впливають на рухову активність підлітків різних вікових категорій при анаеробних навантаженнях

Вікова категорія	Психологічні чинники
Підлітки 10–11 років	Здатність витримувати фізичні навантаження, достатній рівень розвитку концентрації уваги, достатній рівень розвитку регуляторної автономності, розвиток здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання тощо, наполегливість, яка дає змогу підлітку виконати заплановане

Продовження табл. 7

Підлітки 12–13 і 14–15 років	Сформована потреба продумувати способи своїх дій і поведінку для досягнення поставлених цілей, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів, розвинута здібність перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов, прагнення до завершення розпочатої справи та вміння долати перешкоди, переважаюча мотивація досягнення успіху, активність та ініціативність підлітків, продуктивність при виконанні діяльності, менша залежність від зовнішнього контролю, адекватна самооцінка
------------------------------------	---

Таблиця 8

Психологічні чинники, що позитивно впливають на рухову активність підлітків різних вікових категорій при аеробних навантаженнях

Вікова категорія	Психологічні чинники
Підлітки 10–11 років	Рівень розвитку емоційно-вольової сфери, емоційна стійкість, внутрішній спокій, упевненість у собі, контроль емоційних реакцій і станів, готовність дитини до сприйняття нового та неочікуваного, висока працездатність, прагнення досягнути цілі та вміння долати перешкоди, розвиток регуляторної гнучкості, пластичність усіх регуляторних процесів, здатність вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов
Підлітки 12–13 і 14–15 років	Достатній рівень саморегуляції, емоційна зрілість, активність, незалежність, самостійність, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку, здатність планомірно реалізовувати наміри, розподіляти зусилля і контролювати свої вчинки, сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, вміння ставити реалістичні, деталізовані, ієрархічні й стійкі плани, адекватно оцінювати результати своєї діяльності

Зокрема, рухову активність підлітків 10–11 років гальмують такі психологічні особливості дитини:

- невміння і небажання продумувати послідовність своїх дій;
- некритичне ставлення до своїх дій;

- переважаюча мотивація уникнення невдачі;
- завищена та занижена самооцінка підлітка;
- несформованість регуляторної гнучкості, що не дає змоги дитині вносити зміни в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов;
- залежність від думок і оцінок оточуючих;
- образливість;
- невміння будувати свої відносини з іншими людьми;
- імпульсивність;
- невміння адекватно реагувати на різноманітні ситуації, самостійно планувати і розробляти програму дій.

Наведемо психологічні особливості підлітків 12–13 і 14–15 років, що гальмують прояв рухової активності:

- низький рівень розвитку концентрації уваги;
- підвищена лабільність;
- невпевненість;
- імпульсивність;
- знижений фон активності й працездатності;
- непослідовність у діях і хаотична поведінка;
- невміння і небажання дитини продумувати послідовність своїх дій;
- низький рівень розвитку самоконтролю;
- наявність дезадаптивних рис і форм поведінки;
- відчуття невпевненості в динамічних обставинах;
- нездатність адекватно реагувати на ситуацію;
- невміння швидко та своєчасно планувати діяльність і поведінку;
- невміння розробити програму дій, виокремити значущі умови для досягнення цілі.

На основі проведеного дослідження ми визначили чинники, що впливають на рухову активність підлітків. Однак при різних фізичних навантаженнях ці чинники суттєво відрізняються. Різняться вони також залежно від віку й статі підлітків. Спираючись на результати дослідження, ми припускаємо, що психічна регуляція рухової активності підлітків залежить від типології особистості, в основі якої лежать особливості саморегуляції.

Ставлячи за мету перевірку нашого припущення щодо залежності рухової активності підлітків від типології особистості, на

наступному етапі нашого дослідження ми застосували факторний аналіз.

Процедура факторного аналізу здійснювалася в статистичній системі SPSS методом Principal components, ортогонального обертання факторного рішення Varimax. Для факторного аналізу були взяті всі показники, використані в кореляційному аналізі. Проте, для більш глибокого і достовірного дослідження гендерних особливостей регуляції рухової активності підлітків, додатково ми взяли показники, отримані внаслідок застосування методики К. К. Платонова (Платонов, 1976), а саме: тривалість вольового компонента у дівчат 10–11 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компонента у хлопців 10–11 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компонента у дівчат 12–13 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компонента у хлопців 12–13 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компонента у дівчат 14–15 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компонента у хлопців 14–15 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 10–11 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 10–11 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 12–13 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 12–13 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 14–15 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 14–15 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компонента у дівчат 10–11 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у хлопців 10–11 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у дівчат 12–13 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у хлопців 12–13 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у дівчат 14–15 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у хлопців 14–15 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 10–11 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 10–11 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 12–13 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 12–13 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 14–15 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 14–15 років при анаеробному навантаженні.

у дівчат 14–15 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 14–15 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у дівчат 10–11 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у хлопців 10–11 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у дівчат 12–13 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у хлопців 12–13 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у дівчат 14–15 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компонента у хлопців 14–15 років при аеробному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 10–11 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 10–11 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 12–13 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 12–13 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 14–15 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 14–15 років при анаеробному навантаженні.

Крім того, факторний аналіз проводився в два етапи, залежно від вікової категорії досліджуваних, а саме: підлітки 10–11 років (хлопці та дівчата) і підлітки 12–13, 14–15 років (хлопці та дівчата). Останні дві вікові категорії ми не розмежовували, оскільки на попередньому етапі дослідження отримали однакові чинники, що зумовлюють рухову активність підлітків 12–13 та 14–15 років. На першому етапі для факторного аналізу було відібрано показники, отримані у процесі дослідження підлітків 10–11 років.

У результаті проведеного дослідження для інтерпретації було відібрано чотири фактори, частка сукупної дисперсії яких складає 58,2%.

До складу першого фактора, який ми назвали *«стійкість емоційно-вольової сфери підлітка»* (16,9%), увійшли такі змінні: високий рівень розвитку емоційно-вольової сфери (0,78), тривалість вольового компонента у підлітків 10–11 років при статичному навантаженні (0,76), тривалість вольового компонента у підлітків 10–11 років при аеробному навантаженні (0,69), середній рівень розвитку самоконтролю (0,67), середній рівень розвитку наполегливості (0,66), високий рівень за шкалою «гнучкість» (0,64), мотивація досягнення успіху (0,59), середній час появи втоми у підлітків 10–11 років при аеробному навантаженні (0,57), серед-

ній час появи втоми у підлітків 10–11 років при анаеробному навантаженні (0,52), середній час появи втоми у підлітків 10–11 років при статичному навантаженні (0,49).

Аналіз змінних, що увійшли до цього фактора, привів нас до висновку про те, що рухова активність підлітків 10–11 років безпосередньо залежить від рівня розвитку емоційно-вольової сфери. У нашому дослідженні розвиток емоційно-вольової сфери безпосередньо пов'язаний із рівнем розвитку самоконтролю, вольових якостей особистості, регуляторною гнучкістю та розвитком мотиваційної сфери дитини.

Отже, високу рухову активність і витривалість при фізичних навантаженнях проявляють підлітки 10–11 років, у структурі особистості яких є такі риси:

- прагнення до завершення розпочатої справи;
- висока працездатність;
- уміння мобілізуватися при виконанні діяльності;
- достатній контроль емоційних реакцій і станів;
- уміння володіти собою у різних ситуаціях;
- внутрішній спокій, упевненість у собі;
- готовність до сприйняття нового, неочікуваного;
- пластичність усіх регуляторних процесів;
- переважаюча мотивація досягнення успіху.

Якщо в описаному випадку завдяки розвитку здатності підлітка до емоційно-вольової регуляції забезпечується високий рівень рухової активності за переважаючої мотивації уникнення невдачі, то наступний фактор розкриває особистісні особливості підлітків 10–11 років, які, поєднуючись у певну структурну характеристику особистості, перешкоджають розвитку рухової активності дітей цього віку.

До складу фактора *«спрямованість підлітка на уникнення невдачі»* (14,7%) увійшли такі змінні: переважаюча мотивація уникнення невдачі (0,65), низький рівень за шкалою «оцінювання результатів» (0,62), низький рівень за шкалою «гнучкість» (0,59), низький рівень розвитку самоконтролю (0,52), занижена самооцінка (0,51), середній час появи втоми у підлітків 10–11 років при аеробному навантаженні (–0,50), тривалість вольового компонента у підлітків 10–11 років при аеробному навантаженні (–0,49). Аналізуючи змінні, що увійшли до цього фактора, ми виокремили особистісні якості дитини, наявність яких у струк-

турі особистості гальмує розвиток рухової активності у підлітків 10–11 років. Серед цих якостей найвагомішими є такі:

- переважаюча мотивація уникнення невдачі;
- занижена самооцінка;
- невміння адекватно оцінити себе та результати своєї діяльності, що може бути наслідком недостатньо розвинутої рефлексії;
- несформованість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів;
- недостатньо розвинена здатність адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність;
- спонтанність, імпульсивність, образливість.

На нашу думку, рухову активність підлітків у цьому випадку обмежує не небажання чи невміння виконувати певну діяльність, а впевненість дитини у тому, що в будь-якому випадку вона не досягне позитивних результатів. Це, своєю чергою, призводить до того, що підлітки відмовляються від виконання завдання, навіть не спробувавши подолати власну невпевненість і страх. Підтвердження нашої думки ми вбачаємо у тому, що час появи втоми у дітей цієї групи набагато менший, порівняно з іншими досліджуваними. Отже, спрямованість підлітка на уникнення невдачі, що сформувалася внаслідок заниженої самооцінки та недостатнього рівня рефлексії, обумовлює низьку рухову активність.

Наступні два фактори дають підстави виокремити ще одну типологію особистості підлітків 10–11 років, яка залежить від розвитку вольової регуляції у підлітків і обумовлює рухову активність дітей. Крім того, ми маємо змогу прослідкувати різницю між хлопчиками та дівчатками.

Так, до фактора *«рівень розвитку вольової регуляції у дівчат 10–11 років»* (13,8%) увійшли такі змінні: середній рівень розвитку вольової саморегуляції (0,68), тривалість вольового компонента у дівчат 10–11 років при аеробному навантаженні (0,64), тривалість вольового компонента у дівчат 10–11 років при анаеробному навантаженні (0,60), мотивація досягнення успіху (0,59), високий рівень розвитку концентрації уваги (0,58), адекватна самооцінка (0,56), середній рівень за шкалою «гнучкість» (0,54).

Фактор *«рівень розвитку вольової регуляції у хлопців 10–11 років»* (12,8%) містить у своєму складі такі змінні: середній рівень розвитку вольової саморегуляції (0,69), адекватна самооцінка (0,67), середній рівень за шкалою «оцінювання результатів»

(0,56), середній рівень розвитку наполегливості (0,54), середній рівень за шкалою «самостійність» (0,52), тривалість вольового компонента у хлопців 10–11 років при аеробному навантаженні (0,50), тривалість вольового компонента у хлопців 10–11 років при статичному навантаженні (0,48).

Порівнюючи змінні, що увійшли до останніх двох факторів, звернемо увагу на те, що у дівчат розвиток вольової регуляції тісно пов'язаний з активністю, незалежністю, самостійністю, впевненістю у собі, реалістичністю поглядів, стійкістю намірів, здатністю до рефлексії, вмінням розподіляти зусилля, здатністю контролювати свої вчинки, адекватною самооцінкою, високим рівнем розвитку концентрації уваги та пластичністю регуляторних процесів. Перелічені якості, що входять у структуру особистості підлітка, забезпечують високу рухову активність дівчат 10–11 років.

Розвиток вольової регуляції у хлопців цього ж віку пов'язаний із рівнем розвитку регуляторної автономності, тобто здатністю дитини до автономності в організації активності, розвинутим умінням самостійно планувати діяльність і поведінку, організувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання. Крім того, на відміну від дівчат, для хлопців важливими є висока працездатність, прагнення виконати заплановане, вміння мобілізуватися для подолання перешкод. Не менш вагомим є можливість дитини адекватно оцінити себе і результати своєї діяльності та поведінки.

Отже, якщо для дівчат більш вагомими є особистісні риси, пов'язані з внутрішньою самоорганізацією, то у хлопців вони спрямовані на зовнішню організацію діяльності.

Для подальшого аналізу було відібрано показники, отримані нами у процесі дослідження підлітків 12–13 та 14–15 років.

У результаті проведеного дослідження для інтерпретації було відібрано шість факторів, частка сукупної дисперсії яких складає 68,4%.

До складу першого фактора *«рівень розвитку регулятивної сфери у дівчат 14–15 років»* увійшли такі змінні: тривалість вольового компонента у дівчат 14–15 років при анаеробному навантаженні (0,67), тривалість вольового компонента у дівчат 14–15 років при аеробному навантаженні (0,64), середній рівень саморегуляції (0,61), мотивація досягнення успіху (0,54), середній

рівень за шкалою «самостійність» (0,52), низький рівень розвитку концентрації уваги (-0,50), занижена самооцінка (-0,48).

Аналіз змінних, які увійшли до цього фактора, дає підстави для висновку про те, що рівень розвитку регулятивної сфери у дівчат 14–15 років безпосередньо впливає на рухову активність, зокрема, збільшується тривалість вольового компонента при різних видах фізичних навантажень. Отже, рухова активність дівчат 14–15 років залежить від здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати й оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Крім того, не менш важливими є певні якості особистості, такі як: емоційна зрілість, активність, незалежність, самостійність, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів і розвинене почуття власного обов'язку, наявність яких свідчить про високий рівень вольової саморегуляції. Вагомою є також наявність таких умінь, як розподіл зусиль при виконанні діяльності, контроль за своїми вчинками тощо. Середній рівень розвитку вольової саморегуляції у дівчат цього віку свідчить про відсутність внутрішньої напруженості, пов'язаної з прагненням проконтролювати кожен нюанс власної поведінки і тривогою з приводу її спонтанності, що іноді зустрічається при високому рівні саморегуляції. Зауважимо також, що рухова активність значно знижується за наявності заниженої самооцінки та низького рівня розвитку уваги.

Наступний фактор *«розвиток емоційно-вольової сфери у дівчат 14–15 років»* містить у своєму складі такі змінні: високий рівень розвитку наполегливості (0,61), високий рівень за шкалою «гнучкість» (0,59), середній рівень розвитку самоконтролю (0,56), тривалість вольового компонента у дівчат 14–15 років при аеробному навантаженні (0,52), середній час появи втоми у дівчат 14–15 років при аеробному навантаженні, (0,49), адекватна самооцінка (0,46), середній рівень розвитку вольової регуляції у дівчат 14–15 років (0,44).

Рухова активність дівчат 14–15 років забезпечується наявністю прагнення до завершення розпочатої справи, вміння мобілізуватися при виникненні перепон на шляху до мети, розвинутих здібностей, що дають змогу перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов, перебудовувати плани, програми дій і поведінки. Рухова актив-

ність також пов'язана з умінням розподіляти зусилля, реалізувати власні наміри, здатністю контролювати вчинки, повагою до соціальних норм, наявністю прагнення повністю підпорядкувати їм власну поведінку. Перераховані особливості поведінки можуть бути лише за наявності адекватної самооцінки та таких особистісних рис, як активність, незалежність, самостійність і впевненість у собі.

Фактор *«низька рухова активність у дівчат 14–15 років»* дає підстави виокремити особистісні якості, наявність яких у структурі особистості може обмежувати рухову активність підлітків, зокрема дівчат у віці 14–15 років. До складу цього фактора увійшли такі змінні: низький рівень розвитку наполегливості (0,57), низький рівень саморегуляції (0,53), тривалість вольового компонента у дівчат 14–15 років при анаеробному навантаженні (-0,51), низький рівень за шкалою «гнучкість» (0,50), середній час появи втоми у дівчат 14–15 років при анаеробному навантаженні (-0,48), низький рівень розвитку самоконтролю (0,46), низький рівень за шкалою «оцінювання результатів» (0,45), низький рівень за шкалою «самостійність» (0,44).

Змінні, які увійшли до описаного фактора, свідчать про те, що підвищена лабільність, невпевненість, імпульсивність, непослідовність поведінки, чуттєвість, емоційна нестійкість, вразливість, невпевненість у собі, залежність від думок і оцінок оточуючих призводять до зниження рухової активності у дівчат 14–15 років. Крім того, зменшується час появи втоми при навантаженні, що в цьому випадку свідчить про нездатність проявляти вольові зусилля при подоланні перешкод.

Варто також зауважити, що в динамічних обставинах досліджувані цієї групи почувають себе невпевнено, погано звикають до змін у житті. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виокремлювати значущі умови.

Спонтанність й імпульсивність, поєднані з образливістю і наданням переваги традиційним поглядам, відгороджують досліджуваних від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному фону настрою. Така внутрішня налаштованість не сприяє прояву вольових зусиль із метою подолання перешкод, унаслідок чого знижується рухова активність.

Фактор *«саморегуляція довільної активності у хлопців 14–15 та 12–13 років»* включає до свого складу такі змінні: планування (0,59), моделювання (0,54), оцінювання результатів (0,51), мотивація досягнення успіху (0,49), тривалість вольового зусилля при аеробному навантаженні (0,48), низький рівень за шкалою «гнучкість» (–0,47), низький рівень розвитку концентрації уваги (–0,45).

Отже, рухова активність підлітків чоловічої статі обумовлюється рівнем розвитку саморегуляції, передбачає здатність регулювати власну довільну активність. Рухова активність підлітків цієї вікової категорії залежить, насамперед, від сформованості потреби в усвідомленому плануванні діяльності, вміння ставити реалістичні, стійкі та досить деталізовані цілі діяльності, що, як правило, висуваються самостійно. Не менш важлива здатність підлітка виокремлювати значущі умови для досягнення цілей, як у теперішній ситуації, так і щодо майбутнього. Саморегуляція довільної активності, як умови підвищення рухової активності підлітка, передбачає також розвиток і адекватність самооцінки щодо власного «Я» і результатів своєї діяльності та поведінки, сформованості і стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів.

Як свідчить аналіз змінних, що увійшли до окресленого фактора, підлітки цієї групи, зазвичай, активні й ініціативні, спрямовані на подолання перешкод. Продуктивність дитини та рівень її активності меншою мірою залежать від зовнішнього контролю і великою мірою обумовлюються внутрішніми особливостями, зокрема, наполегливістю у досягненні мети, розвинутою потребою планувати своє майбутнє тощо. Завдяки цьому підлітки в динамічних обставинах почувають себе впевнено, для них не характерні розгубленість, невпевненість, невміння адекватно реагувати на ситуацію.

Змінні, що увійшли до п'ятого фактора *«особистісні якості, що обумовлюють рухову активність у хлопців 14–15 та 12–13 років»*, свідчать про те, що прояви самостійності й наполегливості забезпечують рухову активність підлітків, яка самостійно планується й організовується. Крім того, підлітки цілком автономні в організації власної активності й самостійно контролюють цей процес. Для них характерні незалежність від думок і оцінок оточуючих, прагнення до завершення розпочатої справи, висока працездатність, уміння мобілізуватися на шляху до мети при ви-

никненні перешкод і адекватна самооцінка (самостійність (0,55), наполегливість (0,53), адекватна самооцінка (0,51), середній рівень саморегуляції (0,49), тривалість вольового компонента у підлітків 14–15 років при аеробному навантаженні (0,47)).

До складу останнього фактора *«низька рухова активність хлопців 14–15 та 12–13 років»* увійшли такі змінні: занижена самооцінка (0,52), мотивація уникнення невдачі (0,51), тривалість вольового компонента при аеробному навантаженні (–0,49), планування (–0,48), програмування (–0,46), оцінювання результатів (–0,45).

Наявність у підлітка переважаючої мотивації уникнення невдачі, як правило, призводить до зниження активності й ініціативності, уникнення від виконання завдання шляхом знаходження причин для відмови, неможливості завжди адекватно оцінити власні можливості та нездатності переоцінити свої дії з точки зору досягнень чи поразок. Усе це, своєю чергою, призводить до відмови від будь-якої діяльності, в тому числі й тієї, що вимагає від підлітка рухової активності. Крім того, у підлітків зазначеної групи не достатньо розвинена здатність до планування, що призводить до того, що цілі часто змінюються і поставлена мета рідко буває досягнута. Як правило, вони не бажають і не вміють продумувати послідовність своїх дій. Відмінною рисою є те, що досліджувані цієї групи не помічають своїх помилок, вони не критичні до власних дій. Суб'єктивні критерії власної успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи. Прояв перерахованих особистісних якостей і властивостей гальмує рухову активність підлітків.

На основі проведеного статистичного дослідження ми зробили спробу виокремити типи особистості підлітків, які відрізняються за руховою активністю та психічною регуляцією поведінки. Крім того, суттєву різницю ми отримали щодо віку і статі досліджуваних. Тому групи підлітків ми умовно поділили на дві вікові категорії: молодші та старші підлітки.

Серед підлітків молодшого підліткового віку були виокремлені такі групи досліджуваних.

Підлітки з високою руховою активністю, обумовленою стійкістю емоційно-вольової сфери. Серед основних якостей і властивостей особистості, притаманних цій групі досліджуваних, ми

виокремили: вміння володіти собою у різних ситуаціях; достатній контроль емоційних реакцій і станів; внутрішній спокій, впевненість у собі; переважаючу мотивацію досягнення успіху; готовність до сприйняття нового, неочікуваного; високу працездатність; пластичність усіх регуляторних процесів; уміння мобілізуватися при виконанні діяльності; прагнення до завершення розпочатої справи.

Підлітки з низькою руховою активністю, внаслідок спрямованості дитини на уникнення невдачі. Цій групі підлітків властиві такі якості: переважаюча мотивація уникнення невдачі; занижена самооцінка; спонтанність, імпульсивність, образливість; недостатньо розвинена рефлексія; низький рівень самоконтролю; невміння адекватно оцінити себе та результати своєї діяльності; несформованість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів; недостатньо розвинена здатність адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність.

Підлітки з високою руховою активністю, обумовленою рівнем розвитку вольової регуляції. Основними якостями, що властиві цій групі підлітків, є: високий рівень розвитку концентрації уваги; переважаюча мотивація досягнення успіху; адекватна самооцінка; достатній рівень сформованості регуляторної гнучкості; емоційна зрілість, активність, незалежність, самостійність; впевненість у собі; стійкість намірів; реалістичність поглядів; розвинене почуття власного обов'язку; сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів; уміння розподіляти зусилля; здатність контролювати свої вчинки; уміння самостійно планувати діяльність і поведінку, організувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання.

Крім того, варто ще раз звернути увагу на те, що у дівчат із високою руховою активністю, обумовленою рівнем розвитку вольової регуляції, більш вагомими є особистісні риси, пов'язані з внутрішньою самоорганізацією, а у хлопців якості частіше пов'язані із зовнішньою організацією діяльності.

Серед досліджуваних старшого підліткового віку були виокремлені такі групи підлітків.

Підлітки з високою руховою активністю, обумовленою рівнем розвитку регулятивної сфери. Серед основних якостей і властивостей особистості, притаманих цій групі досліджуваних, нами були виокремлені: здатність самостійно планувати діяльність і

поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання; вміння аналізувати й оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності; емоційна зрілість; відсутність внутрішньої напруженості; активність; незалежність, самостійність, упевненість у собі; стійкість намірів, реалістичність поглядів; розвинене почуття власного обов'язку.

Такий тип рухової активності, за результатами нашого дослідження, найчастіше властивий дівчатам старшого підліткового віку.

Підлітки з високою *руховою активністю, зумовленою розвитком емоційно-вольової сфери*. Як і попередній тип, більш характерний для дівчат і відрізняється такими якостями, як: адекватна самооцінка; активність, незалежність, самостійність і впевненість у собі; прагнення до завершення розпочатої справи, вміння мобілізуватися при виникненні перешкоди; розвинуті здібності, що дають змогу перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов; уміння розподіляти зусилля, реалізувати власні наміри; здатність контролювати вчинки.

Підлітки з високою *руховою активністю, обумовленою саморегуляцією довільної активності*. Основними якостями, що властиві цій групі підлітків, є: здатність регулювати власну довільну активність; сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності; вміння ставити реалістичні, стійкі та досить деталізовані цілі діяльності; здатність підлітка виокремлювати значущі умови для досягнення цілей, як у теперішній ситуації, так і щодо майбутнього; адекватність самооцінки щодо власного «Я» і результатів своєї діяльності та поведінки; сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів; ініціативність, активність; наполегливість у досягненні мети.

Підлітки з високою *руховою активністю, обумовленою особистісними якостями*, зокрема: автономією в організації власної активності й самостійності; незалежністю від думок і оцінок оточуючих; прагненням до завершення розпочатої справи; високою працездатністю; вмінням мобілізуватися на шляху до мети при виникненні перешкод; адекватною самооцінкою.

Останні два типи рухової активності, за результатами дослідження, переважно властиві хлопцям старшого підліткового віку.

Дівчата старшого підліткового віку з *низьким типом рухової активності, обумовленої розвитком емоційної сфери*. Основними якостями, що властиві цій групі підлітків, є: підвищена лабільність, невпевненість, образливість, імпульсивність, непослідовність поведінки; чуттєвість, емоційна нестійкість, вразливість, невпевненість у собі; залежність від думок і оцінок оточуючих; нездатність проявляти волюві зусилля при подоланні перешкод; нерозвинута здатність адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виокремлювати значущі умови.

Хлопці старшого підліткового віку з *низьким типом рухової активності, обумовленої переважаючою мотивацією уникнення невдачі*. Серед основних рис, що характерні для цієї групи підлітків, ми виокремили: низьку активність та ініціативність; уникнення від виконання завдання шляхом знаходження причин для відмови; неможливість адекватно оцінити власні можливості; нерозвинуту здатність до планування; невміння продумувати послідовність своїх дій; некритичність до власних дій.

Отже, за результатами дослідження було визначено типи особистості підлітків, що відрізняються за руховою активністю та психічною регуляцією поведінки. Крім того, залежно від віку і статі ця типологія має свої особливості.

- Підлітки з *високою руховою активністю, обумовленою рівнем розвитку вольової регуляції*.
- Підлітки з *високою руховою активністю, обумовленою стійкістю емоційно-вольової сфери*.
- Підлітки з *низькою руховою активністю, внаслідок спрямованості дитини на уникнення невдачі*.
- Підлітки з *високою руховою активністю, обумовленою рівнем розвитку регулятивної сфери*.
- Підлітки з *високою руховою активністю, обумовленою особистісними якостями*.
- Підлітки з *високою руховою активністю, обумовленою саморегуляцією довільної активності*.
- Дівчата старшого підліткового віку з *низьким типом рухової активності, обумовленої розвитком емоційної сфери*.
- Хлопці старшого підліткового віку з *низьким типом рухової активності, обумовленої переважаючою мотивацією уникнення невдачі*.

Кожен тип відрізняється певними особистісними рисами та якостями, впливаючи на які у процесі розвивальної роботи, можна підвищити рухову активність підлітків.

Висновки. У роботі представлено результати експериментального дослідження вікових особливостей ініціативних вольових зусиль підлітків, а також зв'язків між показниками ефективності рухової активності (силою, швидкістю й витривалістю) та психологічними чинниками їх розвитку (саморегуляцією, особливостями мотиваційної сфери, самооцінкою, особливостями концентрації уваги).

Виявлені емпіричним шляхом особливості регуляції рухової активності у молодших і старших підлітків, а саме здатність їх до вольового зусилля, сила і тривалість такого зусилля в умовах подолання зростаючої м'язової втоми, істотно залежать від виду навантажень, віку школярів, їх статі, а також від типу рухової активності, особливостей психічної регуляції діяльності поведінки та характеру ініціативних вольових зусиль особистості. Ініціативні вольові зусилля підлітків і, відповідно, висока їх рухова активність переважно обумовлені кількома чинниками: високим рівнем розвитку вольової саморегуляції, саморегуляцією довольної активності, сталістю емоційно-вольової сфери, такими особистісними феноменами, як розвинута мотивація, адекватна самооцінка, об'єктивна оцінка результатів власної діяльності тощо. Натомість, брак ініціативних вольових зусиль і низька рухова активність пов'язані з нерозвиненою мотивацією успіху, мотивацією уникнення невдачі (що особливо характерно для хлопців старшого підліткового віку), нерозвиненою емоційною сферою (що найбільш характерно для дівчат старшого підліткового віку). При статичному і анаеробному навантаженні з віком підлітків збільшується тривалість вольового компонента та зростає час появи втоми (що підтверджує дані, отримані в інших експериментальних дослідженнях).

Психологічними чинниками, що позитивно впливають на рухову активність підлітків різних вікових категорій при різних видах навантажень, є: належно розвинена саморегуляція; зрілість і сталість емоційної сфери; ініціативність, активність; упевненість у собі, самостійність у плануванні власної діяльності; стійкість намірів, незалежність їх від сторонніх впливів; критичність і реалістичність поглядів; почуття обов'язку; здатність планувати,

організувати і реалізувати власні наміри, доцільно розподіляти зусилля; розвинутий самоконтроль, адекватна оцінка себе і результатів своєї діяльності; сформована потребово-мотиваційна сфера. Натомість, гальмують рухову активність: залежність від думок і оцінок оточуючих; образливість; імпульсивність; лабільність; невпевненість; дезадаптивні риси і форми поведінки; не-критичне ставлення до своїх дій; мотивація уникнення невдачі; неадекватна самооцінка; безініціативність; низька працездатність; регуляторна негнучкість; низький самоконтроль; низький рівень розвитку концентрації уваги.

Література

- Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности. *Психологический журнал*. 1985. Т. 6. № 5. С. 3–18.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
- Анохин П. К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии. *Вопр. психол.* 1984. № 6. С. 6–25.
- Балабанова Л. М. Категорія норми у дослідженні та регулюванні функціональних станів людини: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.02. Київ : Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка, 2001. 32 с.
- Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко, изд. подгот. И. М. Фейгенберг. Москва : Наука, 1990. 495 с.
- Бочелюк В. Й. Соціально-психологічні чинники формування особистості студента під час занять спортом та фізичною культурою. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : ГНОЗІС, 2003. Т. V, ч. 3. С. 43–52.
- Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. Київ : Радянська школа, 1976. 269 с.
- Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии. Москва : Издательство Московского университета, 1978. 118 с.
- Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 176 с.
- Ильина М. Н. Проявление выносливости и ее компонентов при выполнении различных физических упражнений. *Психофизиология спортивных и трудовых способностей человека*. Ленинград : ЛГПУ, 1974. С. 113–121.
- Калин В. К. Волевое усилие как предмет экспериментального исследования. *Вопросы психологии и педагогики воли*. Краснодар, 1969. Вып. 109. С. 72–85.

- Максименко С. Д., Зайчук В. О., Клименко В. В., Соловієнко В. О. Загальна психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закладів / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. Київ : Форум, 2000. 543 с.
- Morgan, W. P. (1979). Prediction of performance in athletics. In P. Klavora & J. V. Daniel (Eds.). *Coach, athlete, and the sport psychologist* Champaign. IL : Human Kinetics, 1979. P. 173–186.

Danchuk Yuliia, Chekanska Oksana. Psychological features of regulation of teenagers' motor activity

ABSTRACT. *The results of the experimental study on the age characteristics of teenagers' initiative volitional efforts, as well as the relationships between indicators of motor activity efficiency (strength, speed and endurance) and psychological factors of their development (self-regulation, features of the motivational sphere, self-esteem, features of concentration) are presented in the article.*

Empirically identified features of regulation of motor activity of junior and senior teenagers, namely their ability to willpower, strength and duration of such effort in the conditions of overcoming growing muscle fatigue, significantly depends on the type of loading, age of students, their sex, as well as on type of physical activity, features of mental regulation of behavior activities and character of initiative volitional efforts of a personality. Teenagers' initiative volitional efforts and, accordingly, their high motor activity are mainly conditioned by several factors: high level of volitional self-regulation development, self-regulation of voluntary activity, constancy of emotional-volitional sphere, such personal phenomena as well-developed motivation, adequate self-assessment activities and some others. In return, the lack of initiative willpower and low motor activity are associated with undeveloped motivation to success, motivation to avoid failure (especially for junior teenagers), underdeveloped emotional sphere (most typical for girls-junior teenagers). While static and anaerobic loading, the duration of the volitional component increases the older teenagers become and the time to fatigue increases (confirming the data obtained in other experimental studies). Psychological factors that most positively influence the motor activity of teenagers of different age categories under different types of loadings are: properly developed self-regulation; maturity of the emotional sphere; initiativeness, activity; self-confidence, independence in planning one's own activities; stability of intentions, their independence from outside influences; criticality and realistic views; a sense of obligation; ability to plan, organize and realize their own intentions; developed self-control, adequate self-assessment and the evaluation of results of their activities; the deve-

loped need and motivational sphere. In return, motor activity is inhibited by: the dependence on the opinions and evaluations of others; abusiveness; impulsiveness; lability; uncertainty; maladaptive traits and behaviors; uncritical attitude to one's actions; motivation to avoid failure; inadequate self-esteem; lack of initiative, poor performance; regulatory inflexibility; low self-control; low level of attention concentrating development.

Key words: *mental regulation, motor activity, self-regulation, volitional effort, volitional component, self-esteem, motivation, attention, general level of self-regulation, self-control.*

THE DEVELOPMENT OF SENIOR PUPILS' PERSONALITY IN THE AXIOLOGICALLY CHARACTERIZED READER'S ACTIVITY

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У АКСІОЛОГІЧНО НАПОВНЕНІЙ ЧИТАЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Nataliia Mykhalchuk

Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of the Humanities,
Rivne, Ukraine
12, Stepana Bandery street, Rivne, Ukraine, 33000
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0492-9450>
Researcher ID: A-9440-2019
E-mail: natasha1273@ukr.net

Наталія Михальчук

Доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, Україна, 33000

Iryna Koval

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Khmelnytskyi National University,
Khmelnytskyi, Ukraine
11, Instytutska street, Khmelnytskyi, Ukraine, 29016
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2048-0000>
Researcher ID: B-2173-2019
E-mail: iryna-koval@i.ua

Ірина Коваль

Кандидат психологічних наук, доцент, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна
вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29016

Alla Yatsiuryk

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demianchuk, Department of Psychology, Rivne, Ukraine
4, Stepana Demianchuka street, Rivne, Ukraine, 33000
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3933-8503>
Researcher ID: F-3174-2019
E-mail: yatsiuryk.a@gmail.com

Алла Яцюрик

Кандидат психологічних наук, доцент, Міжнародний економіко-гуманітарного університет імені академіка Степана Дем'янчука, кафедра психології, м. Рівне, Україна
вул. Степана Дем'янчука, 4, м. Рівне, Україна, 33000

Михальчук Наталія, Коваль Ірина, Яцюрик Алла. Розвиток особистості старшокласників у аксіологічно наповненій читацькій діяльності

АНОТАЦІЯ. Авторами констатовано, що читання художньої літератури створює безмежні можливості для особистісного розвитку старшокласників, моделювання їх індивідуальних «образів світу», які, своєю чергою, впливатимуть на знаходження людиною смислів. У цьому контексті мається на увазі не лише смисл певного конкретного твору, а й смисл в аксіологічному розумінні, що дає змогу бачити предметно-об'єктне поле зовнішнього простору більш широким і глибоким. Тому в нашому дослідженні слід розглянути, як організується, формується та моделюється цей «об'єктивний» світ для кожного конкретного суб'єкта. Отже, проаналізуємо процес конструювання образу світу, оскільки саме вивчення особливостей цього конструювання сприяє не лише розумінню школярем імпліцитного смислу літературного твору, а й розумінню людиною самої себе, своєї внутрішньої сутності. Останнє, своєю чергою, визначає умови особистісного, а в майбутньому – й професійного становлення суб'єкта.

Зазначено, що читацька діяльність створює неабиякі можливості для практичного перетворення людиною власної свідомості, свого цілісного образу світу, способу життя, стереотипів сприйняття зовнішнього світу, а також особистісних характеристик.

Визначено, що педагогічно регульована діяльність сприятиме розвитку ціннісно-сислової сфери особистості учнів. Учні, своєю чергою, намагатимуться сформувати стратегію власного життя, в майбутньому її реалізуватимуть, що створить позитивні передумови для становлення старшокласника як полісуб'єкта діяльності.

Доведено, що особистісне становлення старшокласників в умовах реальної життєдіяльності (частиною якої є середня освіта, читацька діяльність учнів тощо) виявляється в конструюванні школярами індивідуального образу світу, визначається розв'язанням завдань із метою виявлення сенсу та цінності їх діяльності для самого себе й суспільства, що виявляється у поступовому формуванні аксіопсихіки старшокласників. Останнє, на нашу думку, дасть змогу школяреві займати позицію

так званого полісуб'єкта – особистості з високим рівнем розвитку ціннісної свідомості, здатної до морального самовизначення.

Наголошено, що описані особливості особистісного становлення старшокласника дозволяють розглядати процес навчання сучасного старшокласника як перманентний, що пов'язаний із трансформацією різних діяльностей. Сучасна освіта можлива лише за умов урахування наступності стадій становлення особистості, індивідуальних властивостей і якостей, а також утворення тих психологічних новоутворень, що з'являються під час читання художньої літератури. Середня освіта передбачає звернення до мнемічного й особистісного досвіду людини, розглядається як процес, спрямований на створення умов конструювання, побудови власної реальності, власного життєвого простору, що стимулюватиме особистість до знаходження можливостей досягнення рівня полісуб'єкта діяльності, наближення його до трансцендентального духовного суб'єкта тощо.

Ключові слова: особистість старшокласників, аксіологічно наповнена читацька діяльність, образ світу, імпліцитний смисл, аксіопсихіка, мнемічний досвід, особистісний досвід, полісуб'єкт діяльності, трансцендентальний духовний суб'єкт.

Вступ. Сучасна психологія все частіше звертається до робіт, пов'язаних із розвитком особистості старшокласників за допомогою аксіопсихологічних категорій, ціннісно-сміслових фреймів і патернів. Описуючи структуру діяльності старшокласників із читання літературних творів, а також формулюючи психологічні механізми їх розуміння, ми враховували, передусім, деякі характерні особливості цього вікового періоду, а також підготовленість учнів до адекватного сприймання й розуміння творів художньої літератури.

Отже, вік старшокласника – це вік напруженого внутрішнього життя людини. У цьому віці у школярів у процесі фізичного, психічного й соціального розвитку поряд із позитивними особистісними досягненнями закономірно виникають специфічні психологічні труднощі, які спричиняють появу, зокрема, комунікативних бар'єрів спілкування, учень стає тривожним і невпевненим у собі, своїх силах і можливостях.

Тому зрозумілим є те, що старшокласник прагне осмислити свої домагання з метою отримання визнання себе іншими; оцінити себе як майбутнього молодого чоловіка чи дівчину; визна-

чити для себе роль свого минулого та значення особистого теперішнього, а також окреслити можливе майбутнє; визначитися в соціальному просторі – осмислити свої права й обов'язки тощо.

Так, Т. В. Говорун (Говорун, 1986) зазначає, що самосвідомість, яка інтенсивно розвивається у старшому шкільному віці, сприяє формуванню так званої «внутрішньої позиції», в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, за свої особистісні якості, світосприймання та світогляд, за здатність самостійно відстоювати власні переконання. Старшокласник чутливий до духовного саморозвитку.

Головним здобутком старшого шкільного віку є відкриття школярем свого внутрішнього світу. Для старшокласника зовнішній, фізичний світ – лише одна з можливостей отримання суб'єктивного досвіду, частиною якого є він сам. Особливістю мислення старшокласника є його індивідуальний характер. Такий характер пов'язаний із тим, що в цьому віці у школяра формується не лише узагальнене уявлення щодо навколишньої дійсності, але й виникає думка про самого себе, що складається з розуміння та переживання свого «Я», своєї індивідуальності. У юнацькому віці старшокласники завжди намагаються систематизувати й узагальнювати свої уявлення про самого себе, аналізувати власні дії та вчинки, бажання, емоції, переживання. Процеси порівняння себе з іншими, виокремлення подібного та відмінного, розуміння своїх властивостей, здатностей і можливостей відбуваються тепер на іншому, значно вищому рівні. Виникає стійкіше уявлення про своє «Я» як про дещо індивідуальне, відмінне від інших людей.

Усі зазначені особливості особистісного розвитку старшокласників зумовлюють, передусім, те, що інтерес школярів до літературних творів базується на механізмах активного пошуку засобів самовираження, індивідуалізації, пов'язаних, своєю чергою, з контекстом інтимно-особистісного спілкування. Старший шкільний вік є перехідним у літературному розвитку особистості. У цей період здійснюється перехід від допоняттєвого літературного мислення до розвитку здатності повноцінного оперування літературознавчими поняттями.

Розуміння старшокласниками літературних творів ми розглядаємо в межах процесу смислоутворення, внаслідок якого ті чи інші об'єкти або явища набувають для суб'єкта певного особистісного смислу, який вони мали із самого початку (Мухал-

chuk & Ivashkevych, 2014). Ми враховуємо теорію Д. О. Леонт'єва (Леонт'єв, 1990), який розрізняє життєвий смисл як об'єктивну характеристику міста і ролі об'єкта або явища в діяльності суб'єкта й особистісний смисл як складову частину свідомого психічного образу, що репрезентує суб'єкту життєвий смисл відповідного об'єкта чи явища, у нашому випадку – літературного твору. В процесі розуміння літературних творів старшокласниками, на нашу думку, варто говорити про смисл як про єдність об'єктивного – авторського смислу і суб'єктивного – особистісного смислу, який несуть у собі компоненти тексту.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що читання художньої літератури створює безмежні можливості для особистісного розвитку старшокласників, моделювання їх індивідуальних «образів світу», які, своєю чергою, впливатимуть на знаходження людиною смислів. У цьому контексті мається на увазі не лише смисл певного конкретного твору, а й смисл в аксіологічному розумінні, що д більш ширшим і глибшим. Тому в нашому дослідженні слід розглянути, як організовується, формується та моделюється цей «об'єктивний» світ для кожного конкретного суб'єкта. Отже, проаналізуємо процес конструювання образу світу, оскільки саме вивчення особливостей цього конструювання сприяє не лише розумінню школярем імпліцитного смислу літературного твору, а й розумінню людиною самої себе, своєї внутрішньої сутності. Останнє, своєю чергою, визначає умови особистісного та в майбутньому – і професійного становлення суб'єкта.

У межах усе більшої актуалізації проблеми виявлення специфіки, породження, розвитку, функціонування, а також способів дослідження всього різноманіття індивідуальних і групових культурно-історичних моделей світу, образів реальності, нас цікавить опосередковане бачення світу, що виникає в умовах читацької діяльності старшокласників.

За складною реальністю, яка позначає категорію «образ світу», в різних наукових теоріях використовувалися поняття, що мають своє змістове наповнення: «картина світу» (Петренко, 1988); «схема» (Красноярцева, 2000); «когнітивна карта навколишнього оточення» (Дьяченко, 1991); «просторова схема світу», «прагматичні поля» (Артемьева, 1999); «міф» (Братусь, 1993); «сценарій» (Клочко & Галажинский, 2000); «життєвий сценарій»

(Карпенко, 2009); «модель світу» (Леонтьєв, 1979); «внутрішня модель зовнішнього світу» (Смирнов, 1981); «система актуальних координат об'єкту» (Франкл, 1990); «особистісні конструкти» (Ясперс, 1991); «категоріальні структури індивідуальної свідомості» (Onufriieva, 2015); «життєвий світ» (Scheingold & Foundas, 1978); «образ світу» (Смирнов, 1981); «уявлення світу» (Рибалка, 2006); «метаіндивідуальний світ» (Леонтьєв, 1990) та інші.

У вітчизняній психології в межах діяльнісної наукової парадигми поняття «образ світу» було введено О. М. Леонтьєвим (Леонтьєв, 1979). Також ця категорія детально вивчалася у роботах Є. Ю. Артем'євої (Артемьева, 1999) та її учнів. У цих дослідженнях розвиток поняття образу світу, побудова його експериментальних моделей пов'язані з вивченням проблеми свідомості та її складових. Ключове місце у вітчизняних концепціях образу світу відводилося розгляду системи значень, структур і рівнів суб'єктивного досвіду, категорій, механізмів упорядкування інформації щодо предметів світу, а також аналізу сфери індивідуальних, особистісних смислів, її динаміки тощо. О. М. Леонтьєв (Леонтьєв, 1979) розглядав образ світу як процес відображення світу в свідомості людини, безпосередньо включений у взаємодію людини та світу. Процес такого відображення є амодальним, і головними компонентами, які утворюють його, є значення й особистісні смисли (що розуміються як «значення-для-мене»). С. Д. Смирнов (Смирнов, 1981) висловлює ідею первинності образу світу щодо окремих образів, що виникають у процесі чуттєвого сприйняття людиною об'єктів зовнішнього простору. Під час сприймання, вважає О. М. Леонтьєв (Леонтьєв, 1979), ціле може виникати поза процесом утворення частин цього цілого, і не світ образів, а образ світу регулює і скеровує діяльність людини. Отже, орієнтує не образ сам по собі, а внесок цього образу в картину світу. Враховуючи точки зору О. М. Леонтьєва (Леонтьєв, 1979) і С. Д. Смирнова (Смирнов, 1981), А. В. Нарішкін (Нарышкин, 2004) розглядає образ світу як багаторівневу, ієрархічну, надзвичайно динамічну систему.

На нашу думку, говорячи про концепцію значень і смислів О. М. Леонтьєва (Леонтьєв, 1979), слід брати до уваги ступінь адекватності значень як компонентів свідомості, їх відповідності реальним властивостям відображуваних свідомістю об'єктів; те, що не лише значення, а й смисли є суспільно детермінованими.

Останнє підтверджується тим, що і у значенневих, і у смислових компонентах свідомості можна виокремити складники, які репрезентуватимуть соціокультурні норми, а також індивідуально своєрідні патерни. Також слід ураховувати, що кожна особистість перебуває у полі різноманітних суспільно вироблених значень і смислів, вона визначається у цьому полі тощо.

На думку О. М. Краснорядцевої (Краснорядцева, 2000), аналіз процесу утворення образу світу, обґрунтування сенсу вчинків людини не можна здійснювати безпосередньо. Дослідження образу світу є можливим лише у процесі розв'язання проблеми «об'єктивації», знаходження низки конструктів, що висвітлюють специфіку індивідуального або групового, опосередкованого бачення світу. Ці операціональні конструкти повинні бути адекватними щодо тієї діяльності, яку виконує суб'єкт.

У нашому випадку мова йде про читацьку діяльність, отже, виокремлення та моделювання конструктів образу світу мають ґрунтуватися на виявленні стосунків суб'єкта з відповідними для цієї діяльності об'єктами та ситуаціями. Ці умови дають змогу експериментально побудувати парадигмальну модель образу світу. З урахуванням змістової моделі образу світу можна проаналізувати особливості простору стосунків індивіда зі значущими об'єктами та суб'єктами діяльності: людьми, ситуаціями тощо. Тим самим постає можливим розгляд різних складових образу світу: категорій, установок, смислової та мотиваційно-ціннісної сфер діяльності тощо. Є. Ю. Артем'єва (Артемьева, 1999) зазначає, що учні сприймають свою навчальну діяльність як спосіб життя, набувають особливого бачення навколишнього світу, здійснюють його специфічну категоризацію, виявляють індивідуальне ставлення до об'єктів і суб'єктів, оптимізують і скеровують власну взаємодію з останніми тощо.

Однак для того, щоб зробити висновки про глибші шари образу світу, про його структуру, що створюється у старшокласника у процесі виконання ним читацької діяльності, слід проаналізувати поняття, яке тією чи іншою мірою визначало б емоційно-потребовий рівень ставлення людини до світу. Таким поняттям є поняття сенсу.

У вітчизняній психології традиційно виокремлюють дві позиції щодо експериментального вивчення сенсу. Одна позиція представлена у роботах В. Ф. Петренка (Петренко, 1988), за

якою, якщо обрати спочатку особистісно значущі для суб'єкта об'єкти оцінки, описати які за певних причин неможливо ні з огляду на денотативні, ні з урахуванням конотативних ознак (особистісно значущих для суб'єкта), то побудовані в межах семантичного простору конструкції можуть більшою чи меншою мірою характеризувати особистісні смисли індивіда. Іншою є позиція Д. О. Леонтьєва (Леонтьев, 1990). Учений вважає, що здійснити дослідження смислів можливо лише в тому випадку, якщо ми звертаємося до онтологічного аналізу й ураховуємо місце досліджуваних об'єктів у системі життєвих взаємостосунків досліджуваних. На цій підставі Д. О. Леонтьєв намагається показати, що традиційна психосемантична реконструкція систем значень не є адекватним методом дослідження смислової сфери особистості, а лише аналіз системи життєвих взаємостосунків індивідів дає змогу зробити висновки щодо смислової реальності суб'єкта.

Учена О. М. Дяченко (Дяченко, 1991), працюючи з дітьми дошкільного віку, розрізняє два типи їх орієнтування у дійсності. У першому випадку, наголошує вчена, має місце встановлення дітьми об'єктивних залежностей між предметами. При цьому значення фіксуються за допомогою умовних знаків. У другому випадку дитина демонструє власне ставлення до об'єктів навколишньої дійсності, виявляє та позначає смисли цієї ситуації за допомогою певної форми. Ці типи орієнтування Г. О. Балл (Балл, 2007: 145) називає, відповідно, «пізнавальним» і «ціннісним».

Для читацької діяльності великого значення набуває визначення значення та смислу в межах людиноцентричного підходу, а саме в парадигмі раціогуманістичної перспективи, на засадах якої буде свої дослідження Г. О. Балл. Так, учений розрізняє три основні поняття:

1) об'єктивне (реальне) значення об'єкта А, яке ототожнюється із сукупністю його властивостей;

2) суб'єктивне значення цього об'єкта, що існує в свідомості суб'єкта S. При цьому Г. О. Балл розглядає як індивідуальний, так і колективний суб'єкт. Хоча, стосовно читацької діяльності, слід брати до уваги не лише суб'єктивні значення, а й відображувальні, уявлювані тощо (зокрема, такі, що реально ніколи не існували й не існують);

3) суб'єктивний смисл об'єкта А для суб'єкта S. У цьому випадку смисл визначається як певна стійка психічна модель, що

фіксує ставлення суб'єктивного значення згаданого об'єкта щодо найістотніших для нього потреб (Балл, 2007: 146).

Теорія класифікації життєвих світів досить широко розроблена Ф. Є. Василюком (Василюк, 1995). У її основу покладено уявлення про переживання людини як особливу внутрішню діяльність. Типи життєвих світів виокремлюються вченим на основі аналізу провідних потреб людини, взаємостосунків з іншими людьми тощо.

Отже, смислова сфера відіграє ключову роль в організації образу світу. Саме завдяки відчуттю сенсу образ світу постає джерелом суб'єктивної визначеності суб'єкта в сприйнятті навколишнього світу.

Історично поняття сенсу прийшло в психологію з донаукових спроб тлумачення людської поведінки, що ґрунтувалися на уявленнях філософів. Сутність такого обґрунтування полягає в тому, що дії та психічні феномени наділяються сенсом завдяки встановленню їхнього зв'язку з наміром особистості. К. Ясперс (Ясперс, 1991), своєю чергою, розрізняє два підходи до розгляду психічних зв'язків: «Ми розуміємо психічні взаємозв'язки зсередини як дещо значуще, як певний сенс, і ми пояснюємо їх ззовні як регуляторні або суттєво важливі паралелізми або послідовності».

Л. С. Виготський (Выготский, 1982) вважає, що смисли, або смислові зв'язки, слід розуміти як деякі динамічні утворення, які реально пов'язують між собою конкретні об'єкти психіки, такі, зокрема, як образи, значення, цілі, навички, настановлення, потреби, бажання, почуття, емоції. Іншими словами, смисли — це реально функціонуючі, досить стійкі зв'язки між елементарними структурними одиницями, що характеризують різні структурні компоненти образу світу внаслідок впливу на них емоційної, мотиваційної й інших сфер особистості. Також М. Мерло-Понті (Мерло-Понті, 1990: 273) писав: «Кажуть, що події набувають глузду, коли вони являють собою процес реалізації певного задуму»; тобто, мова йде про цілеспрямоване набуття смислу.

У концепції О. М. Леонтьєва (Леонтьев, 1979) особистісний сенс визначається з двох позицій: а) у структурі діяльності — як відповідність мотиву та мети; б) у структурі свідомості — як знаходження значення для суб'єкта. Обидва випадки в деякому смислі можуть розцінюватися як певні види зв'язку; в другому випад-

ку — це зв'язок між значенням-поза-мене і значенням-для-мене. Д. О. Леонтьєвим (Леонтьєв, 1990) поняття особистісного сенсу плумачиться шляхом обґрунтування образу світу. Вчений стверджує, що життя будь-якої людини, оскільки воно має певну мету, об'єктивно вміщує сенс, який, однак, може не усвідомлюватися людиною до самої смерті. Тому сенс життя слід розглядати в площині розвитку особистості. Сенс життя, відтак, у феноменологічному аспекті визначається як більш-менш адекватне переживання інтенційної спрямованості власне життя суб'єкта діяльності.

Отже, з психологічної точки зору головним є не усвідомлене уявлення про сенс життя, а насиченість реального повсякденного життя конкретним змістом. Саме об'єктивно зумовлена спрямованість життя вміщує в собі справжній сенс, а будь-які інтелектуальні спроби людини змоделювати свій власний сенс життя, як правило, спростовуються реальним життям. Однак будь-які життєві ситуації (так само, як і читацька діяльність) ставлять перед людиною завдання усвідомити сенс життя. Особистісні смисли виникають упродовж життя суб'єкта, зміщуючись із фізіологічних потреб на цінності (Леонтьєв, 1990).

Також Д. О. Леонтьєв (Леонтьєв, 1990) виокремлює можливі варіанти співвіднесення сенсу життя й усвідомленої активності суб'єкта діяльності:

1. Неусвідомлена задоволеність. Це — життя людини, що проходить плинно, без рефлексії, й приносить відчуття задоволення, не спонукаючи особистість до роздумів про сенс цього життя.

2. Неусвідомлена незадоволеність. Людина відчуває фрустрацію, порожнечу, незадоволеність, не усвідомлюючи причин цих станів.

3. Усвідомлена незадоволеність. Людина відчуває відсутність сенсу й активно, усвідомлено та цілеспрямовано цей сенс шукає.

4. Усвідомлена задоволеність. Людина розуміє сенс свого життя, і це цілковито усвідомлене уявлення не має розходжень із реальною спрямованістю життя та, як правило, викликає позитивні емоції.

5. Ситуація витіснення сенсу життя, коли адекватне усвідомлення об'єктивної спрямованості життя вміщує в себе загрозу для самоповаги особистості.

Розуміння сенсу життя індивіда є ключем для того, щоб охарактеризувати особистість загалом. Сенс життя є первинною ка-

тегорією щодо значень окремих дій людини. Тому стратегії сучасної як середньої, так і вищої освіти на передній план висувають творчі та розвивальні завдання, що визначають смисли і мотиви вибору учнем тих чи інших репродуктивних завдань. При цьому «занурення» школяра в цілісну систему діяльності здійснюватиметься завдяки відпрацюванню окремих елементів і операцій. Водночас формування смислів і цілей пізнавальної діяльності повинно випереджати тренування в тих засобах і формах роботи, що призводять до досягнення найвищих результатів. У цьому випадку цілісний синтез передуватиме аналізу кожної окремої дії, що значно полегшуватиме осмислення старшокласником системи навчальних дій. Завдання, які вчитель пропонуватиме учням, мають бути побудовані з урахуванням творчого підходу в навчанні, соціальної значущості завдань і результатів їх виконання, етнокультурної орієнтації особистості, спонукаючи школяра до самоорганізації читацької діяльності, формулювання нових цілей, зміни смислових настановлень тощо. Такі завдання також сприятимуть особистісному розвитку учнів.

Сенс за своєю природою безпосередньо пов'язаний із процесом утворення картини світу, тому процес смислоутворення, смислопородження відбувається лише за умов побудови людиною способів своєї реалізації в освітньому просторі. Освіта як чинник смислоутворення, на нашу думку, враховує, що:

- 1) особистісний досвід відіграє досить вагому, якщо не провідну, роль в опануванні людиною навчальним змістом;
- 2) сенс утворюється у процесі освітньої діяльності;
- 3) динаміка смислоутворення зумовлюється переходом, перетворенням особистісного досвіду в результати навчальної та читацької діяльності школяра.

У К. Г. Юнга (Юнг, 1994) образ світу представлений як досить динамічний стан: кожне відкриття, кожна нова думка додає образу світу нові обриси. Завдання людини – не дозволити своєму образу світу стати статичним утворенням, для чого кожному нову думку слід перевіряти й оцінювати з точки зору того, який внесок вона робить у цілісну картину світу особистості.

Прагнення до пошуку та реалізації людиною сенсу свого життя В. Франкл (Франкл, 1990) розглядає як вроджену мотиваційну тенденцію, властиву всім людям, яка є рушійною силою поведінки та розвитку особистості. Знаходження сенсу, вважає

В. Франкл, — це найбільш людський феномен, оскільки тварина ніколи не буває стурбована сенсом свого існування. З власних життєвих спостережень і клінічної практики вчений робить висновок, що для того, щоб жити й активно діяти, людина повинна вірити в сенс, яким насичені її вчинки.

В. Франкл називає стан людини, пов'язаний із відсутністю сенсу, екзистенційним вакуумом. Саме він і є тією причиною, що породжує специфічні «ноогенні неврози». А необхідною умовою психічного здоров'я є певний рівень напруги, що виникає між людиною та локалізованим у зовнішньому світі об'єктивним змістом, яким їй належить опанувати. Сенс має завжди перебувати «попереду буття», і його основна функція — «задавати темп буття» (Франкл, 1990: 71).

У психологічній літературі достатньо чітко охарактеризовано «образ світу», оскільки саме він є результатом взаємодії суб'єктивного й об'єктивного, на відміну, наприклад, від «моделей світу», які сприймаються людиною в готовому вигляді (Ясперс, 1991). Крім того, поняття «образ світу» передає його активний, цілісний та інтегративний характер. Не випадковим, мабуть, є те, що у сучасній психологічній літературі досить часто до цього поняття наближають зміст поняття «світогляд», привносячи в нього значення, що характеризують особистісний сенс.

Новими орієнтирами для сучасної галузі психології — некладичної психології особистості — є: від життєдіяльності до життєтворчості, від смислової регуляції до регулювання смислів, від психології мінливих особистостей у світі, що змінюється, — до психології особистості, яка творить і змінює себе і свій життєвий світ. Ці орієнтири пов'язують смислову регуляцію життєдіяльності суб'єкта з його активною життєвою позицією, з розвитком екзистенційних механізмів свободи та відповідальності, що належать до регуляційного рівня діяльності людини.

Отже, найбільш дієва позиція Людини характеризується цілковитою усвідомленістю й активністю; суб'єкт усвідомлює цю позицію упродовж свого життя, здатен її проаналізувати та керуватися нею. Безперечним є факт, що в кожній людині існують сили, які спрямовують її до реалізації всіх своїх можливостей, до гармонії зі світом, розуміння сенсу життя. У більшості філософських, психологічних і соціологічних концепцій ці ідеї розгля-

даються в контексті творчої діяльності особистості, розкриття її творчого потенціалу.

Л. С. Виготський (Выготский, 1982) зазначає, що завдання пояснити походження та виникнення сенсу є надзвичайно складним з усіх, із яким будь-коли зіштовхувалися психологи-дослідники. Деякі аспекти, що стосуються проблеми знаходження сенсу людиною, аналізувалися також Б. С. Братусем (Братусь, 1993), який провідну роль у цьому процесі відводить саме свідомості (на перший план висуваються бажання людини замислитися над сенсом своїх вчинків, подій свого життя, проаналізувати дії друзів, педагогів, членів сім'ї, а також зовнішні обставини). При цьому має місце розгляд об'єктивних внутрішніх законів руху діяльності, обґрунтування його власної логіки, що допомагає людині осмислити себе, свої дії та власне місце у житті.

Вивчення цінностей в аксіологічній парадигмі висвітлює їх безпосередній зв'язок із тим, що відбувається, з формулюванням проблем і завдань своєї діяльності. При цьому особливе значення наголошується на відповідальності особистості, що розуміється як гарантування людиною збереження певного рівня та якості діяльності упродовж певного часу, незважаючи на непередбачені труднощі, як спосіб виконання зобов'язань перед собою й іншими людьми, як міру узгодження і перших, і других, виходячи з поставлених до діяльності вимог, усвідомлення її мети, а також власної ціннісно-сислової системи.

У своєму дослідженні ми виходимо з розуміння ціннісних орієнтацій як складової багатовимірною світу людини, що перетворює життєвий світ у простір для реалізації актуальних потреб і можливостей суб'єкта. В. Є. Клочко (Клочко, 2000) зазначає, що завдяки переходу зі своєї надособистісної, ідеальної форми цінності виявляють себе у структурі життєвого світу у вигляді позачуттєвої якості предметів і явищ, які створюють життєвий світ, що й забезпечує стійкість його у часі, стабільність, яку не можуть порушити індивідуальні смисли, що формуються у відповідь на потреби, які актуалізуються ситуативно. Процес переходу цінностей з індивідуальної форми в особистісну В. Є. Клочко (Клочко, 2000) називає персоніфікацією. Під останнім мається на увазі як сам процес породження життєвого світу, так і наголошення на його унікальності, неповторності й, разом із тим, відносній тождності інших світів, що і дає підстави говорити про стійкість не

тільки світу індивіда, але і груп, націй, країн і всього людського співтовариства.

Із позицій аксіопсихології в межах проблеми особистісного становлення учня слід виокремити інтегральну потребу школяра в самореалізації та самовдосконаленні, що вміщує в себе потреби в особистісному зростанні та досягненні успіху, а також у творчості. У цьому зв'язку слід зазначити, що однією з найсуттєвіших характеристик особистісного становлення є розвиток творчої активності й самореалізації індивіда як вищого рівня системної організації людини, через яке відбувається соціальна детермінація діяльності та поведінки.

На нашу думку, читацька діяльність створює неабиякі можливості для практичного перетворення людиною власної свідомості, свого цілісного образу світу, способу життя, стереотипів сприйняття зовнішнього світу, а також особистісних характеристик.

Стосовно читацької діяльності старшокласників можна припустити, що педагогічно регульована діяльність сприятиме розвитку ціннісно-сміслової сфери їх особистості; учні, своєю чергою, намагатимуться сформувати стратегію власного життя, в майбутньому будуть її реалізовувати, що створить позитивні передумови для становлення старшокласника як полісуб'єкта діяльності (за термінологією З. С. Карпенко (Карпенко, 2009)).

Отже, джерелом особистісного саморозвитку старшокласників, із нашої точки зору, є перманентно відтворювана невідповідність між образом світу (який постійно змінюється, а саме розширюється та поглиблюється у ході педагогічно регульованої читацької діяльності) школяра та ціннісно-смісловим змістом навчальної діяльності (цей зміст також повинен бути спрямований на формування ставлення учня до діяльності як способу самореалізації, саморуху тощо).

Особистісне становлення старшокласника в умовах реальної життєдіяльності (частиною якої є середня освіта, читацька діяльність учнів тощо) виявляється в конструюванні школярами індивідуального образу світу, визначається розв'язанням завдань із метою виявлення сенсу та цінності їхньої діяльності для самого себе й суспільства, що проявляється у поступовому формуванні аксіопсихіки старшокласника. Останнє, на нашу думку, дасть змогу школяреві займати позицію так званого полісуб'єк-

та – особистості з високим рівнем розвитку ціннісної свідомості, здатної до морального самовизначення.

Описані особливості особистісного становлення старшокласника дають підстави розглядати процес навчання сучасного старшокласника як перманентний, що пов'язаний із трансформацією різних діяльностей. Освіта можлива лише за умов урахування наступності стадій становлення особистості, індивідуальних властивостей і якостей, а також утворення тих психологічних новоутворень, які з'являються під час читання художньої літератури. Середня освіта передбачає звернення до мнемічного й особистісного досвіду людини та розглядається як процес, спрямований на створення умов конструювання, побудови власної реальності, власного життєвого простору, що стимулюватиме особистість до знаходження можливостей досягнення рівня полісуб'єкта діяльності, наближення його до трансцендентального духовного суб'єкта тощо.

Проаналізована нами наукова література базується на певному понятійно-категоріальному апараті, що відображає зміст і специфіку дослідження психологічних особливостей читання та розуміння старшокласниками літературних творів, а саме:

1. Читацька діяльність розглядається нами з урахуванням того, що її сутнісними ознаками є прогресивна спрямованість (конструктивна інтенція) і принципова незавершеність (відкритість до наступного етапу розвитку).

2. Читацька діяльність старшокласника (як організована самотійно, так і педагогічно регульована) сприяє створенню його індивідуального образу світу. Останній розглядається як результат відображення багатовимірного світу, який забезпечує відхід від нескінченної сукупності об'єктивних явищ, що фіксуються у свідомості людини, і визначається не лише як зміст свідомості в кожен момент часу існування індивіда, а й зумовлюється ціннісно-смісловою сферою його особистості.

3. Ціннісні орієнтації розглядаються як характеристика багатовимірного образу світу людини, що перетворює її життєвий світ у простір для реалізації актуальних потреб і можливостей. Цінності формуються в читацькій діяльності старшокласників (як педагогічно регульованій, так і тій, що організовується учнем самотійно, без сторонньої допомоги).

4. Під смислами або смисловими зв'язками розуміються до-
сить стійкі зв'язки між елементарними структурними одиницями,
що належать до різних блоків образу світу як більш-менш адекват-
ні переживання інтенційної спрямованості життя суб'єкта. Сенс
об'єктів і явищ дійсності є, за своєю суттю, системною якістю,
що набуває людина в контексті сформованого образу світу.

5. Особистісна (соціальна) зрілість, формування старшо-
класника як полісуб'єкта діяльності розглядається не як деякий
кінцевий етап, до якого спрямований розвиток індивіда та яким
він закінчується, а, навпаки, чим більш зрілою з психологічної
та соціальної точок зору є особистість, тим більшою мірою вона
здатна до подальшого саморозвитку. Саме в період становлен-
ня індивіда як полісуб'єкта діяльності відбувається кардинально
важливий перехід особистості зі стадії розв'язання поставлених
перед нею життєвих завдань до етапу формулювання якісно но-
вих проблем, завдань тощо.

6. Джерелом особистісного саморозвитку та становлення
старшокласника як полісуб'єкта діяльності є, з нашої точки зору,
перманентно відтворювана невідповідність між образом світу
старшокласника (який постійно змінюється, розширюється та
поглиблюється у ході педагогічно регульованої та самостійно ор-
ганізованої читацької діяльності) й ціннісно-смисловим змістом
навчальної діяльності. Індивідуальний образ світу старшокласни-
ка є цілісною характеристикою, що інтегрує мотиви та цілі чи-
тацької діяльності в єдину смислову структуру. Особистісне ста-
новлення старшокласника в умовах читацької діяльності виявля-
ється в конструюванні індивідуального образу світу, визначається
розв'язанням завдань із метою виявлення сенсу та цінності такої
діяльності для самого себе й суспільства.

7. Описаний процес особистісного становлення учнів у
старшому шкільному віці дає підстави розглядати процес набуття
освіти сучасною людиною як перманентний, пов'язаний із транс-
формацією різних діяльностей. Освіта можлива лише за умов
урахування наступності стадій становлення особистості, індиві-
дуальних властивостей і якостей, а також утворення тих психоло-
гічних новоутворень, які з'являються під час читання художньої
літератури. Середня освіта передбачає звернення до мнемічного
й особистісного досвіду людини, розглядається як процес, спря-
мований на створення умов конструювання, побудови власної

реальності, власного життєвого простору, що стимулюватиме старшокласника до розвитку своєї особистості, досягнення рівня полісуб'єкта тощо. Детермінантами особистісних змін в умовах читацької діяльності є ті значущі для учня обставини, від яких залежить його поступальне особистісне становлення, та психологічні характеристики багатовимірного образу світу, що стимулюють розвиток ціннісно-сислової сфери особистості старшокласника.

Ми виходимо з прийнятого в науковій літературі положення, за яким читацька діяльність містить пізнавальні та комунікативні компоненти. Разом із тим, визначаючи зміст і характеристики *педагогічно регульованої читацької діяльності*, ми врахували основні концепти теорії аксіологічної психології особистості З. С. Карпенко (Карпенко, 2009) і В. В. Рибалка (Рибалка, 2006). Отже, *педагогічно регульовану читацьку діяльність* ми розглядаємо як таку, що здатна створити найпозитивніші умови для розвитку аксіопсихіки особистості старшокласника. Аксіопсихіка, за визначенням З. С. Карпенко (Карпенко, 2009), містить у собі різноманітні вияви ціннісно-сислової сфери особистості, а саме: мотиваційні (суб'єктивні, психічні, смислові) ставлення, диспозиційні утворення (соціальні настановлення та ціннісні орієнтації), мотиваційні чинники, емоційно-ціннісні характеристики процесу переживання тощо. На нашу думку, людина зі сформованою аксіопсихікою в старшому шкільному віці здатна займати позицію так званого полісуб'єкта – особистості з високим рівнем розвитку ціннісної свідомості, здатної до морального самовизначення. Так, педагогічно регульована читацька діяльність сприяє становленню індивідуального образу світу старшокласників, досягненню ними такого рівня особистісного розвитку, на якому вони здатні до саморозвитку свого пізнання на основі сформованої системи цінностей і смислів. Водночас трансцендентна цінність читацької діяльності старшокласників досягатиметься шляхом поєднання когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого її компонентів, які, своєю чергою, актуалізуватимуть мотиви діяльності, смислові конструкти і настановлення, смислові диспозиції тощо, що сприятиме не лише розумінню експліцитного й імпліцитного змісту твору, а й знаходженню учнем особистісних смислів, які несуть для них компоненти тексту. Це, з одного боку, визначатиме активний саморозвиток старшокласників у читацькій діяльності, формування ціннісно-сислової

сфери їх особистості, а з іншого — дає змогу розглядати читацьку діяльність як **психолого-аксіологічний процес**. Завдяки цьому читацька діяльність (чи то педагогічно регульована, чи організована самостійно) сприятиме становленню старшокласника активним суб'єктом аксіогенезу. Останній завдяки квазіспілкуванню з автором і героями літературного твору включатиметься в духовний світ Іншого як повноважного партнера, носія істини та можливого взірця саморозвитку. Це призводить до наближення учня до трансцендентального духовного суб'єкта зі сформованою аксіопсихікою.

Ураховуючи особливості учнів старшого шкільного віку, а також спираючись на проаналізовані теоретичні надбання з проблемами читання художньої літератури, ми виокремили три основні компоненти діяльності старшокласників із читання літературних творів на уроках зарубіжної літератури в середній школі, а саме:

1) **когнітивний компонент**, що містить у своїй структурі: а) змістове читання; б) інтерпретативне читання; в) смислове читання;

2) **комунікативний компонент**, що складається з: а) процесу квазіспілкування автора літературного твору і читача із залученням власного досвіду останнього; б) орієнтації учня на співтворчість з іншими читачами й усвідомлення можливості зворотного зв'язку; в) трансформації змісту літературного твору, тобто його трактування, тлумачення на основі власного розуміння;

3) **суб'єктно-орієнтований компонент**, який базується на: а) мотивації діяльності читання літературних творів; б) розвитку власного бачення особистістю своєї позиції щодо прочитаного літературного твору на рівні формування «особистісних смислів»; в) здатності до привнесення свого особистісного смислу в трактування тексту; г) здатності до сприйняття точки зору іншого суб'єкта спілкування щодо прочитаного літературного твору; д) можливості до переведення власного розуміння літературного твору в художню структуру, наприклад, у вигляді поетичного відомлення.

Діалогічне наповнення когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого компонентів читацької діяльності старшокласників великою мірою залежатиме не лише від уміння школярів аналізувати й інтерпретувати твір, а й від діалогічної взаємодії учнів один з одним і вчителем, від спільного обговорення питань

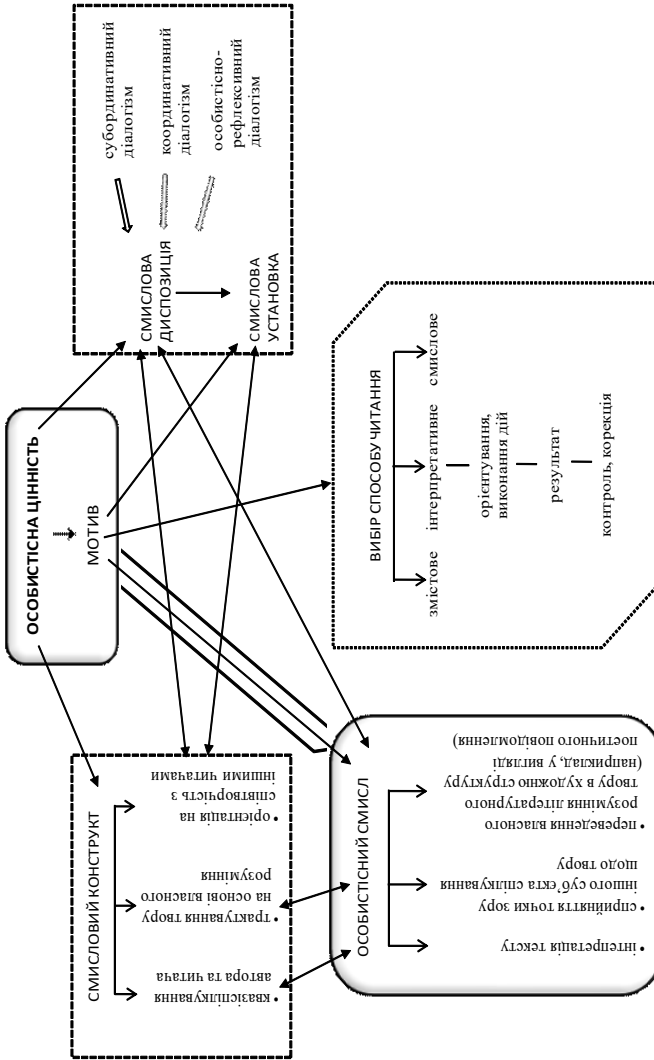
і проблем, продуктивного спілкування на уроках тощо. Ми сформулювали такі види діалогізму, врахування яких учителем зарубіжної літератури сприятиме ефективнішій організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибшому розумінню старшокласниками літературних творів. Такими видами діалогізму постають:

1. **Субординативний діалогізм**, що передбачає врахування особистістю суб'єктності співрозмовника, яким у цьому випадку виступає суб'єкт літературного твору, тобто його позиції, думок, поглядів. Так, складовою субординативного діалогізму є суб'єктно орієнтований компонент, тобто сприйняття певного змісту повідомлення іншої людини, що, на жаль, часто призводить до підпорядкування іншій особистості, некритичного погодження з її судженнями тощо.

2. **Координативний діалогізм**, який на відміну від субординативного орієнтується не так на особистісний аспект, як на процесуальність взаємодії в широкому розумінні цього слова. На перше місце тут виступає змістовність діалогічних реакцій, їх послідовність, взаємозумовленість і взаємодоповнення. Координативний діалогізм передбачає суб'єктно-дискурсивний компонент як раціональне обґрунтування власної точки зору, волночас – толерантне ставлення до думок співрозмовника, але обов'язковою домінантою, безперечно, є власна гіпотеза, позиція, думка тощо.

3. **Особистісно-рефлексивний діалогізм** є найглибшим за змістом з огляду на розуміння партнера по спілкуванню. Суб'єктність у цьому випадку є детермінантою розвитку власного бачення особистістю своєї позиції, що передбачає розвиток критичного ставлення учнів до своєї точки зору та думок партнерів по діалогу, здатності розуміти й усвідомлювати висловлювання партнерів по спілкуванню (зокрема, якщо співрозмовником виступає автор літературного твору), обґрунтовувати власні судження, ставити запитання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, висловлювати нетрадиційні, оригінальні думки, виправляти висловлювання інших учасників спілкування, використовуючи водночас те, що є в них прийнятним.

Усі інші підструктури діалогізму – асоціативна, імажинативна, експресивна – тією чи іншою мірою можуть відноситися до систем координативного, субординативного й особистісно-рефлексивного діалогізму.



Умовні позначки:

- — когнітивний компонент читачької діяльності;
- суб'єктно-орієнтований компонент читачької діяльності;
- комунікативний компонент читачької діяльності.

Рис. 1. Функціональний взаємозв'язок смислових структур у читачькій діяльності старшокласників

Функціональний взаємозв'язок смислових структур у читацькій діяльності старшокласників зображено на рис. 1.

Виокремлені нами види діалогізму зумовили доповнення створеної В. Д. Потаповою (Потапова, 2005) функціональної системи психологічних механізмів розуміння старшокласниками літературних творів. Базовим для виокремлення психологічних механізмів розуміння старшокласниками літературних творів ми вважаємо дослідження Н. В. Чепелевої (Чепелева, 1990), яка обґрунтовує процес розуміння як такий, що характеризується компресією та переструктуруванням інформації, перекладом її на внутрішню мову читача, тобто «мову смислу». Останнє здійснюється за рахунок формування певного предметно-структурного коду, що дає змогу фіксувати зміст тексту у вигляді узагальненої читачем смислової схеми. Також ми враховували теорію Н. В. Чепелевої (Чепелева, 1990) щодо створення у свідомості реципієнта смислового скелету, який у разі потреби може розгортатися в повне повідомлення. Ступінь близькості такого вторинного тексту до вихідного залежатиме від багатьох чинників — рівня розуміння людиною вихідного тексту, очікувань і настановлень читача, рівня читацьких інтересів, цілей читання тощо. Розуміння тексту включатиме його розчленування на відносно самостійні щодо фактичного змісту уривки (текстові елементи) з наступним їх перегрупуванням із метою виокремлення головного та другорядного, тобто встановлення ієрархії смислів.

Без змін ми залишили зміст виокремленого В. Д. Потаповою (Потапова, 2005) механізму децентрації.

Механізм децентрації:

— утримування у свідомості суб'єкта двох суперечливих ідей одночасно і збереження при цьому можливості діяти, аналізуючи художні твори, створення власних оповідань, розв'язання ситуацій;

— подолання особистісних егоцентричних проявів; толерантне, неупереджене ставлення до думок і висловлювань партнерів по спілкуванню; перетворення смислу образів, понять, уявлень з урахуванням власної емоційно-когнітивної позиції, точок зору, вчинків, способу життя інших; зміна поглядів і позицій старшокласника при зіставленні власної точки зору з уявленнями і позиціями інших людей;

— проведення паритетних діалогів: внутрішнього (уміння апелювати до власної точки зору) і зовнішнього (і літературних

творих, у процесі розв'язання проблемних творчих завдань і ситуацій, під час їх обговорення в бесідах, дискусіях, діалогах), наявність психологічної готовності до співдії.

Без змін ми залишили також такі складові механізмів емпатії, рефлексії, антиципації, фасилітації, виокремлені В. Д. Потаповою (Потапова, 2005):

Механізм емпатії:

— характер самостійно обраних для психологічного аналізу творів художньої літератури (романтичні, реалістичні, філософські);

— розпізнавання психічних станів людей, зображених у творах мистецтва (сюжет, портрет, музика, картина, психомистецька ситуація);

— визначення емоційних станів персонажів літературного твору, партнерів по спілкуванню, конгруентність поведінки у нестандартно-стимулюючих ситуаціях чи ситуаціях когнітивного дисонансу.

Механізм рефлексії:

— здійснення взаємозв'язку елементів літературного твору в конструктивну систему; обґрунтування власного ставлення до певної ситуації, її учасників; виявлення особистісних і ситуативних детермінант поведінки суб'єктів ситуації (у тому числі, якщо цими суб'єктами є автор і герої літературного твору).

Механізм антиципації:

— передчуття розвитку можливих емоційних станів героїв літературного твору, характеру їх стосунків, розвитку подій чи то у незавершеному, чи навіть у завершеному літературному творі;

— прогнозування розвитку наслідків прийнятих рішень щодо подій, описаних у літературному творі.

Механізм фасилітації:

— перетворення потенційної ситуації розуміння літературного твору в актуальну як для себе, так і для інших; здійснення впливів, спрямованих на активізацію мисленнєвої діяльності з метою розуміння твору; створення творчої, психологічно комфортної атмосфери для партнерів по спілкуванню;

— сприяння позитивному розв'язанню конфліктної ситуації чи ситуації когнітивного дисонансу, творчої проблеми чи задачі, що виникають у процесі читання літературних творів;

– здійснення допомоги (поштовху) в діях, що сприяють розумінню літературних творів, не принижуючи гідності того, кому надається допомога або чия діяльність стимулюється.

Механізми емпатії, рефлексії, антиципації, фасилітації нами було доповнено такими складовими:

Механізм емпатії:

– співпереживання героям літературного твору, тобто переживання суб'єктом тих самих емоцій і почуттів;

– співчуття героям літературного твору, засноване на мисленневих процесах (порівнянні, аналогії тощо);

– прояв здатності зрозуміти, прийняти думку і роль іншої людини (у тому числі автора та героя твору), передбачати афективну поведінку героя літературного твору в конкретній ситуації, описаній автором.

Механізм рефлексії:

– визнання точки зору іншої особистості правильною та погодження з нею;

– урахування позицій усіх суб'єктів спілкування, розуміння наявності багатьох думок інших людей, їх прийняття та глибоке обґрунтування;

– візуалізація внутрішніх образів уяви, що є результатом внутрішнього мовлення особистості.

Механізм антиципації:

– виникнення імажитивного процесу, пов'язаного з уявою (фантазією) особистості, сутність якого полягає у створенні у свідомості людини образів предметів, суб'єктів і явищ, які вона безпосередньо не сприймала, читаючи літературний твір.

Механізм фасилітації:

– підвищення продуктивності діяльності старшокласників під впливом присутності інших учасників навчальної взаємодії або актуалізація у свідомості учня образу героя літературного твору з метою його адекватного розуміння.

Також ми сформулювали механізми апперцепції, проекції, ейдетизму, ідентифікації, інтроєкції, конфлуенції.

Механізм апперцепції:

– залежність сприймання старшокласником подій, які розгортаються в літературному творі, предметів і явищ, описаних у ньому, від попереднього досвіду учня, змісту і спрямованості психічної діяльності й особистісних якостей;

— вплив життєвого досвіду індивіда на формування гіпотез щодо прочитаного літературного твору.

Механізм проєкції:

— сприймання школярем подій і сюжету літературного твору, героїв і автора твору власними потребами, цінностями й особистісними якостями;

— приписування старшокласниками наявних у них усвідомлених думок, переживань і мотивів іншим людям (у тому числі — героям літературного твору та його автору);

— приписування прийнятних для учня переживань героям чи автору літературного твору та відображення цих переживань у власній свідомості як начебто сприймання навколишньої дійсності з зовні.

Механізм ейдетизму:

— здатність старшокласників до запам'ятовування, збереження й відтворення надзвичайно яскравих і деталізованих образів, предметів, явищ і сцен літературного твору після припинення їх сприймання у процесі читання;

— здатність школярів до емоційної насиченості повідомлення після діалогічного «проговорення» його фактичного змісту.

Механізм ідентифікації:

— здатність до глибокого входження в контекст літературного твору, яка характеризується зникненням меж між «Я» і твором;

— здатність до проведення внутрішніх діалогів із героями й автором літературного твору на полі- або квазісуб'єктному рівнях;

— неусвідомлене чи усвідомлене ситуативне уподібнення себе значущому герою літературного твору як зразку на основі сильного емоційного зв'язку з ним;

— прийняття поглядів, цілей і цінностей автора чи героїв літературного твору й усвідомлення себе учасником подій, що відбуваються.

Механізм інтроекції:

— розуміння й аналіз почуттів, поглядів, переконань, оцінок, норм, зразків поведінки літературних героїв, які, входячи в суперечність із життєвим досвідом учня, спочатку не асимілюються його особистістю;

— порівняння та зіставлення старшокласником своїх власних переконань і поглядів із набутими під час читання літератур-

ного твору інтроектами, здатність до критичного переосмислення і перших, і других.

Опишемо розроблену нами систему психолого-педагогічних впливів на старшокласників із метою фасилітації розуміння учнями творів художньої літератури. Загальна мета розробленої системи психолого-педагогічного впливу на особистість школярів старших класів – у фасилітації розуміння ними творів художньої літератури завдяки набутому досвіду творчої діяльності. Створюючи систему ефективного психолого-педагогічного впливу, ми спиралися на концептуальні уявлення про структуру мислення як єдність змістового, смислового та комунікативного аспектів (за І. М. Семеновим, О. О. Сиротіною, В. К. Зарецьким (Семёнов, Сиротина & Зарецкий, 1977)). Ці аспекти визначали організацію системи психолого-педагогічного впливу – у вигляді комплексів формувальних заходів, що характеризувалися спрямованістю на розвиток певної (змістової чи смислової) підструктури мислення, яка тією чи іншою мірою відповідає за розуміння старшокласниками літературного твору, з урахуванням виокремлених нами аспектів: репродуктивного, раціонально-логічного, емоційно-оцінного, експресивного та соціокультурного.

Розробляючи систему психолого-педагогічного впливу, ми виходили з концептуальних уявлень щодо регулятивної й організуючої функції смислової сфери мислення (І. М. Семенов, С. Ю. Степанов (Семёнов & Степанов, 1983)), а також особистісно-комунікативної зумовленості мислення. Це теоретичне положення та його відображення в чотирирівневій моделі дискурсивного мислення та зроблених нами модифікаціях у процесі розв'язання літературних задач дали змогу на теоретико-методичному (у вигляді побудови системи психолого-педагогічного впливу) та практичному рівнях реалізувати переорієнтацію педагогічного процесу з предмета, що вивчається, на учня. Спрямованість на розвиток смислової (інтелектуальної й особистісно-комунікативної) сфери мислення мала забезпечувати не лише формування змістового рівня мислення, тобто знань, умінь, а й розширювати можливості старшокласників у літературному навчанні, формувати читацьку компетентність, а також моделювати глибокі смислові структури особистості, які сприятимуть розумінню старшокласниками літературних творів.

Також ми передбачали необхідність реалізації психолого-педагогічних впливів з урахуванням концепції виховання особистості В. О. Сухомлинського (Сухомлинский, 1979). Ця концепція складається з трьох взаємопов'язаних систем розумового, морального й естетичного виховання. Визначивши як завдання нашого дослідження навчити учнів старших класів читати й аналізувати твори художньої літератури, ми керувалися положенням, згідно з яким цей розвиток зумовлюється, насамперед, середовищем виховання та навчання школярів. Відповідно, загальним завданням експериментальної роботи було створення такого літературного оточення старшокласників, яке концентрувало увагу учнів не тільки на предметних (змістових) характеристиках діяльності, але й на творчому оволодінні засобами засвоєння людського досвіду, який відображений у літературних персонажах, образах тощо. Умовою якісних змін літературного оточення було перетворення процесу вивчення літератури на процес розвитку, самопізнання школярів на основі використання можливостей, які вміщує в себе література.

Конкретизуючи загальний аргумент щодо ролі середовища в літературному розвитку учня, ми спиралися на уявлення про рефлексивне середовище як умову розвитку творчого мислення. Відповідно до цього, процес створення рефлексивного середовища відрізняється від процесу формування певного засобу (чи системи засобів) мисленнєвої діяльності передусім характером взаємодії вчителя з учнями. В останньому випадку, спрямовуючи школярів на отримання знань, оволодіння вміннями та навичками, вчитель реалізує готові уявлення про засоби засвоєння тієї чи іншої сфери діяльності (предметної сфери, сфери спілкування, особистісної сфери тощо). Учень перебуває у творчій позиції, створює нові засоби, необхідні в певній конкретній ситуації для розв'язання певної задачі.

У процесі утворення рефлексивного середовища функція педагога полягає у загостренні уваги школярів на будь-яких протиріччях щодо певного літературного твору чи образу, які виникли в читацькій діяльності, й організації процесу їх розв'язання. Останнє потребує переосмислення стереотипів, якими вони викликані, що і допомагає створенню рефлексивного середовища кожним з учасників процесу розв'язання літературної задачі. Так, складовими рефлексивного середовища виступають актуалізова-

на в учнів проблемність і позиція вчителя як носія організованих форм переосмислення проблемно-конфліктної ситуації. У своїй сукупності вони відкривають для школярів можливість оволодіння цим середовищем як механізмом творчості.

У зв'язку з локалізацією змістового, предметного аспекту читацької діяльності школярів, у нашому експерименті ми конкретизуємо поняття рефлексивного середовища відповідно до цілей нашого дослідження шляхом обґрунтування літературно-рефлексивного оточення старшокласників. Центральною ланкою організації останнього є учень, здатний до творчого засвоєння літературної культури. Старшокласник відіграє провідну роль в організації літературно-рефлексивного оточення за умов, що він займає творчу позицію. Учитель також може самостійно моделювати літературно-рефлексивне оточення. Отже, педагог повинен реалізовувати творчий підхід до навчання загалом, а також володіти певними методичними прийомами створення означеного оточення.

Систему психолого-педагогічних впливів, спрямованих на моделювання літературно-рефлексивного оточення старшокласників, утворюють два комплекси формувальних заходів — **змістового (фасилітативного)** та **рефлексивного характеру**. Комплекс впливу **змістового характеру** включає *основні та допоміжні засоби*. Цей поділ відображає різний ступінь опосередкованості впливу вчителя на процес спілкування учнів із літературою: за основного впливу педагог був головною опосередкувальною ланкою в системі «учень — література», в допоміжних методах впливу відбувалися в ширшому соціокультурному контексті, який включає й інші опосередкувальні ланки.

Зміст основного впливу визначався тією частиною концептуальної моделі дискурсивного мислення, що фіксувалася компонентами «літературний зміст» і «комунікативна позиція». Отже, основними засобами змістового впливу на фасилітацію розуміння старшокласниками літературних творів були: стимулювання проблемного відтворення учнями змісту літературного твору на основі їх власних уявлень; розв'язання ними літературних задач із використанням твору та без нього (що сприяло виходу учнів на творчу позицію); завдання й ігри, спрямовані на пізнання старшокласниками літературного тексту як особливої форми художнього спілкування, сутності процесу спілкування, усвідомлення

позицій партнерів по спілкуванню, розуміння думок і переживань інших людей; літературні дискусії та психомистецькі ситуації, що мали на меті у процесі спільної творчої взаємодії учнів і вчителя допомагати їм оволодівати системою засобів художньої літератури, відкривати для них реальність смислу твору, реальність виражених у ньому переживань шляхом установлення паралелей із власним емоційним світом, з'ясування нових для старшокласників питань і проблем.

До основних засобів ми також відносимо заходи, які забезпечували б та відображали взаємозв'язок школярів із ширшим соціокультурним середовищем (наприклад, літературно-інформаційні бесіди, змістом яких міг бути обмін літературною інформацією між учителем та учнем).

Основним засобом ми вважали розроблений нами метод рефлексивно-поетичного тренінгу, який передбачав виконання досліджуваними спеціальних вправ, що сприяють залученню учнів до творчого процесу, розвитку їх рефлексивних можливостей і здатностей до антиципації, що, своєю чергою, значно сприятиме навчанню школярів читати й аналізувати літературні твори. Цей тренінг найдоцільніше використовувати на старшому ступені навчання учнів у школі (хоча за умов викладання спеціалізованої програми із зарубіжної літератури можна починати з підліткового віку).

Вправа перша. Тренер пропонує досліджуваним, використовуючи 2–3 пари римованих слів, створити віршований сюжет; при цьому кожен досліджуваний вимовляє власні думки вголос. Увесь мисленнєвий процес фіксується за допомогою диктофона. На основі зроблених записів тренер складає протокол для подальшого аналізу, про що буде сказано нижче. Після виконання завдання вголос зачитується все, що було створено членами експериментальної групи, триває обмін враженнями, причому кожен автор говорить, у якому кольорі він бачить створений ним віршований сюжет, який сприймає смак і запах тощо. Інші члени групи висловлюють свої думки про те, що вони почули, роблять спробу побудувати логічний підтекст віршованому сюжету. На цьому завершується перший етап заняття.

На другому етапі тренер вносить пропозицію про те, що віршований сюжет уміщує елемент когнітивного дисонансу (тому що люди спілкуються між собою прозою), пропонує групі нала-

штуватися на сприйняття абсурдних роздумів, порушує питання щодо відповідальності за створений кожним членом групи мікросвіт (віршований сюжет) і за героїв, які існують там незалежно від волі та бажання автора. Тренер вносить пропозицію обговорити тему реальності та нереальності. Змодельовані групою мікросвіти — реальність чи ні? Який вплив вони та створені герої мають на нас і на інших людей? Яке наше ставлення до цього всього? Як вони ставляться до нас? Яким чином це все відображається на наших особистісних якостях? Можливо, інколи корисно згадати про героїв, яких ми створили коли-небудь на заняттях віршотерапії та які, за нашою волею, можливо, страждають? Які наші докази цього всього?

Результат першої вправи приймається за початковий рівень розвитку творчих здібностей і рефлексивних й антиципаційних здатностей кожного досліджуваного, що свідчить про недостатній рівень розвитку здатності до аналізу літературних творів (репродуктивний аспект розуміння художнього твору), початковий етап творчого зростання тощо. Слід підкреслити, що пари римованих слів індивідуальні для кожного школяра. Після виконання першої вправи тренер збирає аркуші паперу з написаними віршованими сюжетами. Досліджуваним пропонується виконати наступну вправу.

Вправа друга. Тренер доручає кожній групі досліджуваних придумати або пригадати певний віршований сюжет, який записується всіма учасниками рефлетренінгу в своїх зошитах або на дошці. Після цього кожен учасник отримує завдання розказати максимальну кількість інформації з цього віршованого сюжету. Віршована форма пояснюється тим, що у вірші вміщується найконцентрованіша інформація, з якою зручніше працювати. Крім того, така форма психологічно налаштовує учасників на творчий підхід до розв'язання поставленої задачі, тренує їхні рефлексивні можливості та здатності до антиципації, що значно фасилітує розуміння літературних творів. Прочитання інформації кожен учасник здійснює самостійно, не ставлячи ніяких додаткових запитань (тобто, саме так, як він їх зрозумів). Після виконання вправи учні зачитують те, що вони зрозуміли з цього віршованого сюжету. Тренер концентрує увагу групи на суттєвих відмінностях в отриманих результатах. Одна і та ж сама інформація зачитується кожним учасником з особистої точки зору. На нашу дум-

ку, усвідомлення школярами багатьох думок допомагає не лише знайти загальний алгоритм діяльності у творчому процесі, а й навчає учнів створювати дещо нове, що знаходиться в площині за межами їх стереотипного мислення. Разом із тим, окреслена вправа концептуально обґрунтовує «право» школяра на творчість. Особистість розкривається тоді, коли усуває низку бар'єрів, що заважають її творчій реалізації. Одним із таких бар'єрів є страх, що тебе не зрозуміють. Тому проведення тренінгу сприяє стійкому усвідомленню школярами необхідності творити.

Третя вправа виконує роль стимулятора творчої активності досліджуваних та значно сприяє тому, що старшокласники розуміють літературні твори вже не лише з урахуванням репродуктивного аспекту, а й усіх інших – раціонально-логічного, емоційно-оцінного, експресивного, соціокультурного тощо.

Вправа третя. Тренер пропонує кожному учаснику попрацювати над поетичною розповіддю. При цьому на дошці записується початок і кінцівка розповіді. Саме поетичний початок розповіді створює настановлення, завдяки якому всі учасники рефлетренінгу реалізуються у творчому процесі. Варіанти можуть бути різноманітними. Після виконання вправи всі учасники по черзі зачитують свої творчі роботи, обмінюються думками. Як правило, ці враження досить яскраві. Творчий процес навчає не лише реалізовувати себе, а й розуміти творчість інших.

Після виконання описаних вище вправ тренер пропонує повернутися до першої вправи на моделювання віршованого сюжету, причому запропоновані пари рим для кожного досліджуваного не змінюються. Робота досліджуваних над створенням віршованого сюжету, на вимовляння вголос власних роздумів, як і в першому випадку, записується на диктофон.

Для обробки результатів рефлетренінгу в межах нашої концептуальної моделі ми пропонуємо користуватися умовною кількісною одиницею інн, що значно впорядковує сам процес аналізу розумової творчої діяльності досліджуваних, їх інтелектуальних досягнень у плані розуміння віршованих сюжетів. Рефлексивні функції за ступенем їх складності можна умовно представити в такому порядку: уявлення (1 інн), операція (2 інни), інтенція (3 інни), схема (4 інни), модель (5 іннів). Однак, це початкові одиниці, які за умов використання рефлексивних функцій у процесі творчого мислення автоматично збільшуються. Кількісне

збільшення іннів відбувається внаслідок послідовного включення або переходу рефлексивних функцій одна в одну, тобто кожна наступна рефлексивна функція може включати в себе попередню: уявлення-уявлення (1 інн) – усього 1 інн; операція-уявлення (1 інн) та операція (2 інни) – усього 3 інни; інтенція-уявлення (1 інн), операція (2 інни) й інтенція (3 інни) – усього 6 іннів; схема-уявлення (1 інн), операція (2 інни), інтенція (3 інни) та схема (4 інни) – усього 10 іннів; модель-уявлення (1 інн), операція (2 інни), інтенція (3 інни), схема (4 інни) та модель (5 іннів) – усього 15 іннів. Так, робочі рефлексивні функції вміщують таку кількість іннів: уявлення – 1 інн, операція – 3 інни, інтенція – 6 іннів, схема – 10 іннів, модель – 15 іннів.

Найважливішим інструментом рефлетренінгу є категоріально-нормативний аналіз, який широко використовується в системних дослідженнях творчого мислення. Цей аналіз спрямований на вивчення психічних явищ завдяки їх співвіднесенню зі спеціально розробленим ідеальним об'єктом, у якості якого приймається еталонна норма, що моделює оптимальний режим мисленневих процесів особистості, а також зумовлює і розуміння.

Для опису процесу розуміння нами використано оригінальну методику категоріально-нормативного аналізу, що являє собою адаптований для літературних задач варіант методики, розробленої І. М. Семеновим, С. Ю. Степановим (Семёнов & Степанов, 1983). Як відомо, в загальному вигляді категоріально-нормативний аналіз здійснюється трьома шляхами: а) шляхом логічного аналізу потрібних компетенцій; б) шляхом конструювання теоретичної моделі для передбачення можливих перформацій; в) шляхом емпіричного виокремлення розподілу фактичних перформацій. Під компетенціями розуміються компоненти літературної задачі, які слід зрозуміти. У нашому дослідженні виникла необхідність спеціальної розробки методичних засобів, адекватних тому предмету, який ми спеціально вивчаємо, а саме процесу розуміння старшокласниками літературних творів.

У формульованому експерименті досліджуванам пропонувалося розв'язати задачі після прочитання певного літературного твору з інструкцією розмірковувати вголос, а також зробити спробу кваліфікувати всі усвідомлені моменти у процесі передачі змісту. Крім того, досліджуванам пропонувалися віршовані літературні задачі, які вимагають творчого підходу щодо їх розв'язання та

суттєвих інтелектуальних зусиль. Справа в тому, що віршована літературна задача не має еталонного розв'язання, і відповіді можуть бути досить різними. Також віршований сюжет ще треба створити, змодельовати самим досліджуваним.

Опишемо *допоміжні засоби змістового впливу* з метою фасилітації розуміння старшокласниками творів художньої літератури. Такі засоби необхідні, передусім, для розширення як часових, так і просторових меж літературного оточення учнів, подолання відстані між уроками зарубіжної літератури та реальним життям школярів, залучення старшокласників до літературної культури. Допоміжні засоби включали проведення консультацій для учнів із проблем, що виникають у процесі читання літературних творів; організацію літературних диспутів; відвідування театральних вистав за мотивами літературних творів; залучення батьків до спілкування з дітьми на літературні теми (зокрема, у зв'язку з виконанням домашніх завдань).

Серед *формувальних впливів допоміжного характеру* особливе значення ми надавали відвідуванню драматичного театру, виходячи при цьому з уявлення, що «вихід» спілкування старшокласників із серйозним мистецтвом за межі школи сприятиме формуванню учня не тільки як суб'єкта навчальної діяльності, але і як суб'єкта діяльності в галузі широкої літературної культури, трансцендентального духовного суб'єкта, що дасть змогу реалізувати себе стосовно літератури не стільки з позиції учня, а, передусім, із позиції особистості.

Комплексне використання різних організаційних форм дає змогу кількісно та якісно змінювати літературне оточення старшокласників. Перше досягається збільшенням часу (за рахунок організації гурткової роботи та факультативів), що відводиться на вивчення літератури, завдяки чому цей предмет стає базовим у житті учнів. Залучення до спілкування різних осіб (учителі інших предметів, батьки), у яких тією чи іншою мірою персоніфікується літературне оточення, робить літературні заняття суб'єктивно значущими для школярів.

У зв'язку з цим ми використовували елементи рефлексивно-поетичного тренінгу в експериментальних фільмах-тренінгах. Фільм-тренінг являє собою авторську методику, що дає змогу активно залучати досліджуваних у творчий процес, допомагає їм розуміти та відобразити в рольовій грі різні емоційні стани дію-

чих у фільмі персонажів, позбавлятися особистісних комплексів невпевненості в собі, а також розвивати комунікативні здібності, успішно розв'язувати групові задачі шляхом моделювання психомистецьких ситуацій тощо.

Технологічно фільм-тренінг складається з п'яти етапів. Творча група (зазвичай, 6–9 школярів) під керівництвом обраного учнями режисера проходить усі ці етапи в чіткій послідовності. З метою розв'язання суто психотерапевтичних задач на нульовому етапі проводиться співбесіда з учасниками тренінгу та здійснюється формування мікрогруп школярів із подібними особистісними проблемами.

На першому етапі члени знімальної групи знайомляться один з одним та окреслюють коло проблем, які їх цікавлять найбільшою мірою. Режисер використовує різноманітні тренінгові вправи (у тому числі й терапевтичні вправи у віршованій формі), що допомагає створити у групі атмосферу творчості, співдружності, виявити лідерів тощо.

На другому етапі режисер пропонує групі попрацювати над сценарієм майбутнього фільму (на цьому етапі знімальна група стає творчою у повному розумінні цього слова). Сценарій повинен включати психологічно значущі для кожного учасника ситуації. Починаючи роботу, режисеру слід мати декілька «умовних» сценаріїв, відштовхуючись від яких учасники фільму-тренінгу могли би реалізувати свій творчий потенціал. Кінцевий варіант фільму обговорюється та приймається до постановки. Так, структурно робота над фільмом-тренінгом будується за аналогією роботи над віршованим сюжетом в умовах розв'язання літературної задачі у віршованій формі. Для того, щоб створити віршований сюжет, досліджуваний відштовхується від заданих рим. У процесі написання сценарію фільму-тренінгу творча група також орієнтується на варіанти, які пропонує режисер. І в першому, і в другому випадках керівник або режисер формулює умови творчої задачі. Отже, виконання вправ рефлексивно-поетичного тренінгу на першому етапі фільму-тренінгу як психологічно, так і «рефлексивно» готує членів знімальної групи до участі у творчому процесі. Відмінною рисою фільму-тренінгу від рефлексивно-поетичного є те, що кожен учасник у першому випадку одночасно розв'язує й колективну, й індивідуальну творчу задачу.

На третьому етапі відбувається розподіл ролей, проводяться перші проби, уточнюються психологічні портрети персонажів (їх зовнішність, звички, манера рухатися і триматися, мовленнєві особливості тощо). Саме на цьому етапі активно використовуються рухові прийоми психотренінгу з метою усвідомлення учасниками своїх творчих здібностей. Проби фільму передбачають виконання багатьох ігрових вправ, наприклад таких, як емоційна декламація вірша або уривку з певного літературного твору. Такі вправи можуть виконуватися разом із партнером, якщо вправа будеється за принципами діалогу. Третій етап вважається своєрідним переходом від початкового задуму до його реалізації. Важливо постійно підтримувати позитивне емоційне тло, схвалювати творчу активність учасників, не допускаючи, однак, конфліктів у групі внаслідок принципово різних позицій. Із метою уникнення конфліктів слід час від часу проговорювати кожну ситуацію, що виникає.

На четвертому етапі кожен учасник безпосередньо включається у знімальний процес. Режисер пропонує виконавцям ролей можливість вільно інтерпретувати поведінку того чи іншого персонажа, спонукає акторів повністю осягнути атмосферу творчості до повного завершення зйомок, вимагаючи лише одного — достовірності в прояві емоцій. Тому на відміну від класичної психодрами можливі дублі, у ході яких можна експериментувати з варіантами поведінки, що сприяє збагаченню особистісного досвіду учасників. Особливий акцент слід зробити на тому, що сам факт перевтілення в образи героїв фільму знімає з учасників комплекс страху («Я граю не себе, а героя чи героїню фільму», — зауважували учні). У фільмі-тренінгу не існує чітких вказівок, яким саме має бути той або інший герой, — є лише схематичний малюнок. Так, фільм-тренінг, як і літературна задача у віршованій формі, не має еталонного розв'язання.

Безперечно, позитивним є те, що кожен учасник через рольову дію втілює на екрані самого себе. Тому ми вважали, що ця ситуація може бути використана досвідченим режисером (учителем, психологом) із метою фасилітації розуміння школярами творів художньої літератури.

Останній, п'ятий етап передбачає аналіз отриманих результатів, коли фільм змонтований та озвучений (монтаж фільму здійснюється оператором за активної участі режисера). П'ятий етап

передбачає колективне обговорення (з елементами колективної рефлексії) завершеного фільму, обмін враженнями та думками, оцінку учасниками власної творчої діяльності. Режисер допомагає фіксувати досягнення кожного учня та всієї групи загалом. Знятий матеріал ми також використовували на заняттях із літератури для аналізу поведінкових мотивів школярів і їх емоційних станів у процесі вивчення певного літературного твору. З метою посилення емоційного сприйняття фільму-тренінгу слід використовувати вірші, пісні та музичні твори, які написані та виконуються самими учасниками. Поетичні музичні твори, як свідчить практичний досвід, допомагають і акторам, і глядачам психологічно налаштуватися на фільм.

Отже, звертаючись до використання різноманітних організаційних форм, ми мали на меті розв'язати низку проблем у створенні літературно-рефлексивного оточення школярів, що є необхідним в умовах проведення експерименту: подолати змістові обмеження курсу «Зарубіжна література» програмою, що не завжди дозволяє звернутися до значущих питань, апробувати деякі прийоми роботи з літературним текстом, проводити уроки за нетрадиційними формами їх організації (дискусія, бесіда, евристична бесіда, диспут), подолати таким чином стереотип роліової відчуженості учнів, що провокується традиційною формою уроку.

Загалом, призначення змістових психолого-педагогічних впливів допоміжного характеру було в тому, щоб не тільки розширити літературний світогляд старшокласників, збагатити їх літературний досвід, але й скоректувати уявлення учнів про себе як суб'єктів літературної діяльності. Це, своєю чергою, сприяло встановленню нового статусу літератури в реальному літературному оточенні школярів і знаходженню ними особистісних смислів, що несуть у собі компоненти тексту, створенню індивідуальної картини світу тощо.

Рефлексивні засоби впливу на школярів ми розрізняємо на *дискретні* та *наскрізні*. Специфіка *дискретних рефлексивних впливів* визначається їх взаємозв'язком із тими чи іншими організаційними формами роботи з учнями. На відміну від них, *наскрізні рефлексивні впливи* не мають такої залежності та здійснюються в межах звичайних організаційних форм роботи на уроках.

Дискретні впливи являють собою заздалегідь організовані вчителем різноманітні проблемні ситуації, розв'язання яких по-

требує переосмислення звичайних способів дій. Відповідно до складових концептуальної моделі дискурсивного мислення вони спрямовані на розвиток певної підструктури смислової сфери мислення та поділяються за цією ознакою на інтелектуально-рефлексивні, особистісно-рефлексивні та комунікативні (ці підструктури і визначають ступінь розуміння старшокласником літературного твору).

Інтелектуально-рефлексивні впливи спонукають школярів до: формулювання питань, відповіді на які сприяли б глибшому розумінню змісту літературного твору; формулювання сумнівів, викликаних альтернативними висловлюваннями вчителя чи інших учнів; здійснення контролю й оцінки чи корекції власного висловлювання або суджень інших учнів; пошуку (спільного з іншими учнями) засобів розв'язання проблем у царині літератури.

Рефлексивні наскрізні впливи здійснюються впродовж усього процесу навчання, який контролюється вчителем. Такі впливи являють собою ситуативну реалізацію концептуальних уявлень щодо творчого розв'язання проблеми у відповідь на вимогу спонтанної проблемно-конфліктної ситуації, а також рефлексивного переосмислення всіх ситуацій, що виникають, з огляду на загальну мету – фасилітацію розуміння творів художньої літератури. До такого переосмислення конкретних подій поступово повинні залучатися учні самостійно, без допомоги вчителя, набуваючи досвіду власної рефлексивної діяльності.

У процесі формувального експерименту ми передбачили використання різних форм організації навчальної діяльності школярів, однак перевагу надавали колективним і груповим. Це, на наш погляд, найбільшою мірою відповідало б завданням подолання дефіциту літературного оточення, який виступає у вигляді невеликої кількості часу, відведеного на спілкування старшокласників між собою про той чи інший літературний твір, прочитаний ними.

Плануючи організацію спільної діяльності старшокласників, ми спиралися на методику розвивального проблемно-рефлексивного полілогу. Її застосування щодо цієї вікової категорії (на контингенті старшокласників полілог залишається недостатньою мірою вивченим) на матеріалі курсу «Зарубіжна література» потребувало адаптації процедури проведення. Така процедура про-

водилася у напрямку зміни часового режиму здійснення та пристосування до кількісного складу її учасників.

Розв'язанням першого завдання стало членування безперервного циклу полілогу (від актуалізації проблеми до повного її опрацювання) на низку дискретних фрагментів, кожен із яких співпадав у часі з уроком. Результати, отримані у процесі полілогу, могли бути основою для його продовження на наступних уроках. Полілог здійснювався у межах мікрогруп (3–4 школярі).

Змістова робота щодо методики проведення полілогу включала декілька етапів: формулювання проблеми, визначення можливих напрямків її розв'язання; оцінку та структурування «проблемного поля», що виникає; фіксацію всіх ідей учасників полілогу; оцінку пропозицій, що вносяться; кваліфікацію учасниками та керівником найвдаліших пропозицій щодо способів розв'язання проблеми; реалізацію зазначених пропозицій; оцінку учасниками результатів роботи загалом. Змістова специфіка експериментальної роботи потребувала доповнення деяких з описаних етапів (наприклад, формулювання проблеми, пропозицій щодо її розв'язання) зверненням до літературного твору.

Активізація мисленнєвої діяльності старшокласників, розвиток мислення з використанням процедури полілогу досягається намаганням учасників цієї форми роботи дотримуватися певних правил спільної діяльності, таких як: у кожному обговоренні кожен учасник повинен висловити свою точку зору; наступне висловлювання не повинно повторювати попереднє; оцінка пропозиції школяра, який виступив попереднім, має бути змістовною (тобто, з чим і чому варто погодитися чи не погодитися) та доповнюватися певними пропозиціями, бути конструктивною тощо. Дотримання цих правил дає змогу активізувати мисленнєву діяльність кожного учасника полілогу як в аспекті динаміки (тобто на всіх етапах творчого процесу – постановка проблеми, пошук рішень, обґрунтування його адекватності), так і стосовно структурних (змістово-сміслових) компонентів мислення.

Описана система формувальних впливів доповнювалася засобами орієнтування вчителя в експериментальній ситуації, тобто вчитель фіксував функціонування зворотного зв'язку, намагався максимально об'єктивно представити процес взаємодії учасників спілкування завдяки наступному відтворенню магнітофонного запису уроків, що виступає передумовою ретроспективного пере-

осмислення кожним учнем власного внеску в спільну діяльність. Це являло собою систему зовнішнього та внутрішнього контролю вчителем процесу його взаємодії з учнями. Зовнішня діагностика, тобто процедури констатувального дослідження та завершального етапів формульовального експерименту, мала на меті визначення дослідницької стратегії, що передбачало обов'язкову об'єктивну фіксацію процесу отримання емпіричних даних із метою їх аналізу й інтерпретації. Внутрішня діагностика була спрямована на обрання тактики з метою оперативного управління вчителем процесом взаємодії з учнями.

Так, ми описали розроблену нами систему психолого-педагогічного впливу як із боку комплексу заходів змістово-літературної та рефлексивної спрямованості, так і з огляду на створення вчителем літературно-рефлексивного оточення школярів шляхом організації полілогічної взаємодії учнів, дискусій, моделювання та розв'язання літературних задач, проблемно-конфліктних ситуацій тощо.

На наступному етапі експериментального дослідження передбачено апробувати нормативну модель читання та розуміння старшокласниками літературних творів, установити функції окремих її структур, описати закономірності вияву розуміння школярами творів у формі образів і моделей різного ступеня глибини, узагальненості та діалогічності. Виконання цього завдання забезпечує експеримент, опис якого представлений нижче.

Отже, **мета нашого дослідження** – проаналізувати особливості читацької діяльності старшокласників як психолого-аксіологічного процесу.

Зважаючи на актуальність нашого дослідження, його **завданнями** є:

1. Виокремити психолого-аксіологічні критерії для проведення спостереження за читацькою діяльністю старшокласників як психолого-аксіологічним процесом.

2. Провести бесіди з вчителями з метою з'ясування їх враження від організації педагогічно регульованої читацької діяльності.

3. Проаналізувати результати тестування з ціллю оцінити особливості та визначити характеристики «індивідуального образу світу» старшокласників.

4. Дослідити особистісне становлення старшокласників в умовах аксіологічно наповненої читацької діяльності.

Методи дослідження. В експерименті, який мав на меті проаналізувати особливості читацької діяльності старшокласників як психолого-аксіологічного процесу, було застосовано методи дослідження, необхідні для аналізу особливостей «індивідуального образу світу» старшокласників. Так, психолого-аксіологічне спостереження застосовувалося з метою виявлення характеру та змісту прийомів і засобів особистісного становлення учнів старших класів у навчальній і читацькій діяльності. Спостереження здійснювалося вчителями, які були спеціально проконсультовані. З цією метою було виокремлено психолого-аксіологічні критерії для проведення спостереження (табл. 1).

Таблиця 1

Психолого-аксіологічні критерії спостереження
за динамікою особистісного становлення старшокласників

№ з/п	Основні критерії	Діагностичні ознаки
1	2	3
1.	Наявність навчальних і читацьких мотивів	<u>Спостереження:</u> - готовність до отримання знань; - активність і енергійність під час розв'язання літературних задач; - готовність до виконання завдань підвищеної складності, в тому числі – в умовах когнітивного дисонансу; - усвідомлення неповноти своїх знань (готовність займатися самоосвітою, саморозвитком)
2.	Наявність стійких спонукальних мотивів бути конкурентоспроможними в усіх сферах людського життя	<u>Спостереження:</u> - уміння використовувати наявні знання іншим способом, ніж решта учнів; - наполегливість у досягненні цілей; - здатність і готовність розв'язувати літературні задачі з власної ініціативи, висувати пропозиції, ідеї та вміння їх аргументовано відстоювати; - уміння обговорювати результати власної діяльності та гідно сприймати критичні зауваження; - самоповага, прийняття своєї особистості

1	2	3
3.	Уміння застосувати отримані знання в нестандартних, проблемних ситуаціях і ситуаціях когнітивного дисонансу	<u>Спостереження:</u> <ul style="list-style-type: none"> - уміння розв'язувати літературні задачі; - активність під час розв'язання літературних задач; - творчий підхід у розв'язанні літературних задач; - здатність здійснювати міжпредметні зв'язки (використання усіх наявних знань під час розв'язання літературних задач)
4.	Володіння навичками дослідницької діяльності	<u>Спостереження:</u> <ul style="list-style-type: none"> - уміння виокремити і сформулювати проблему; - уміння поставити цілі діяльності, дослідження, доповіді тощо; - уміння аналізувати текст, виокремлювати головне (аналіз повідомлень, рефератів); - уміння робити висновки та приймати помірковані рішення
5.	Наявність якостей, що забезпечують особистісне становлення старшокласника	<u>Спостереження:</u> <ul style="list-style-type: none"> - ініціативність; - відкритість до співпраці з учасниками освітнього процесу; - гнучкість, здібність до творчості; - серйозне ставлення до процесу навчання; - упевненість; - уміння вільно мислити і використовувати навчальний матеріал для вираження власних думок і почуттів; - комунікабельність; - здатність до самоконтролю

Із метою отримання достовірних даних ми застосували суцільне та вибіркве спостереження. Метод бесіди був використаний для аналізу характеру очікувань учасників експерименту. Використання індивідуальних і групових бесід дало змогу виявити загальні оцінювальні судження щодо актуальних питань, що досліджувалися, зокрема тих, які були пов'язані з уточненням залежності між читацькою діяльністю, її ефективністю та перспективою успішного розв'язання індивідуальних і навчальних (у

тому числі – життєво значущих) завдань. Також було уточнено думки як школярів, так і вчителів із проблем особистісного становлення в умовах середньої освіти загалом і читацької діяльності зокрема.

Під час проведення бесід із вчителями враховувалося їх враження від організації педагогічно регульованої діяльності. Групові бесіди будувалися відповідно до виокремленої діагностичної ознаки – значущість читацької діяльності для особистісного розвитку – і були представлені, зокрема, такими темами: «Роль читання художньої літератури для розвитку особистості та вибору майбутньої професії»; «Наскільки важливою для людини є сучасна зарубіжна література», «Філософські ідеї Р. Баха та їх значення для розвитку ціннісно-сислової сфери особистості» тощо.

Застосування методу експертних оцінок дало змогу отримати найповнішу інформацію щодо характеристик освітнього процесу під час проведення експерименту, а саме таких його складових, як: уточнення показників, що забезпечують продуктивність читацької діяльності старшокласників; оцінка професійних якостей учителів; оцінка якості змісту навчальних дисциплін «Зарубіжна література», «Українська література» та визначення ставлення учнів до цих предметів; виявлення основних вимог до організації читацької діяльності на уроках. Метод експертних оцінок дозволив отримати найбільш обґрунтовані твердження старшокласників і фахівців-експертів. У якості останніх були 58 учителів тих шкіл, які брали участь в експерименті. Однією з найвагоміших умов підвищення надійності експертних оцінок нами визначено обґрунтованість відбору та формування експертної групи. Основними характеристиками у процесі групового експертного оцінювання були: узагальнена думка групи експертів, їх компетентність, узгодженість думок експертів тощо. У якості показників узагальненості було прийнято міру центральної тенденції; компетентність експерта характеризувалася структурою аргументації, що слугувала підставою для відповіді, а також ступенем ознайомлення респондента з даним питанням (ступінь узгодженості визначалася для кожної характеристики за допомогою коефіцієнта варіації).

У процесі тестування ми оцінювали особливості та визначали характеристики «індивідуального образу світу» старшокласників. Із цією метою нами було використано:

1. Тест смисложиттєвих орієнтацій (ТСЖО) Д. О. Леонтєва (Леонтєв, 1992), що є адаптованою версією тесту «Мета в житті» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамба і Леонарда Махоліка, який в остаточному варіанті містить набір із 20 шкал, кожна з яких характеризується певним твердженням із подвійним завершенням: два протилежні варіанти завершення задають полюси оцінювальної шкали, між якими можна діагностувати сім градацій переваг. Автор методики «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д. О. Леонтєв вважає, що вона може використовуватися для аналізу індивідуального образу світу особистості. Тест смисложиттєвих орієнтацій вимірює загальний показник усвідомленості людиною життя, а також у ньому є п'ять субшкал, що відображають три смисложиттєві орієнтації та два показники локусу контролю (шкали «цілі в житті», «процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя», «результативність життя, або задоволеність самореалізацією», «локус контролю – Я (Я – господар життя)», «локус контролю – життя, або управління процесом свого життя»).

2. Ціннісний опитувальник (ЦО) Соломона Шварца (в апробації А. Л. Ліхтарнікова) (Шварц, 2018), створений у контексті теорії мотиваційних типів С. Шварца – В. Білські, який представляє цінності як «пізнані потреби» або когнітивні репрезентації певних категорій потреб. Окреслена методика вважається нами найприйнятнішою для дослідження особистісного становлення індивіда з огляду на зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві й освіті. С. Шварц і В. Білські (Schwarz & Bilsky, 1987) на підставі аналізу великої кількості визначень цінностей стверджують, що всі цінності характеризуються лише п'ятьма загальними рисами. У дослідженнях цінностей у результаті теоретичного обґрунтування їх емпіричного вивчення вони приймаються як: а) переконання (в чомусь) або вірування (у щось); б) уявлення стану або поведінки, які є метою діяльності людини, уявлення бажаного (мета); в) дещо, значущість чого виходить за межі звичайного існування людей; г) засоби відбору або оцінки подій і поведінки; д) засоби, що використовуються з метою впорядкування подій з урахуванням їх відносної важливості. Цінності розглядаються авторами методики як когнітивні репрезентації трьох універсальних груп потреб: біологічних (вітальних) потреб; потреб у взаємодії, необхідних для міжособистісної координації

дій суб'єктів; потреб у здійсненні суспільних запитів для задоволення групового благополуччя та співіснування. Типи цінностей у цій теорії розширюють поняття мотивації діяльності людини і розуміються як деякі критерії групування цінностей. Постулюється, що: структурна організація системи цінностей відображає рівні, які одночасно надають перевагу різним мотиваціям діяльності особистості, й тому мають місце деякі протиріччя. Істотними, на думку авторів методики, є дві гіпотези щодо структури типів цінностей. Перша полягає в тому, що їх структура інваріантна відносно відмінностей культур, тобто універсальна. Друга стверджує, що на основі аналізу структур у цінностях можна виявити мотиваційні конфлікти. На думку С. Шварца (Шварц, 2018), інтерпретації проведених експериментальних досліджень підтверджують, що концепція системи цінностей як набору пріоритетів подібних або абсолютно різних цілей єдина для різних культур. Отже, перерахуємо шкали (мотиваційні типи) в методичці С. Шварца (Шварц, 2018): насолода (hedonism); досягнення (achievement); соціальна влада (social power); самовизначення (self-direction); стимуляція (stimulation); конформізм (restrictive conformity); соціальність (prosocial); безпека (security); зрілість (maturity); підтримка традицій (tradition maintenance); соціальна культура (culture specific value); духовність (spiritual). Ці мотиваційні сфери цінностей розподілені за трьома категоріями: індивідуальні (шкали 1–5), колективні (шкали 6–8) і синтезовані – індивідуальні та колективні (шкали 9–12) – цінності.

3. Томський опитувальник ригідності (ТОР) Г. В. Залевського (Залевский, 2004). Опитувальник спрямований на оцінку психічної ригідності як перешкоди у коригуванні програми поведінки особистості загалом або окремих її елементів відповідно до ситуативних вимог, що постійно змінюються. Структурно Томський опитувальник ригідності складається із 6 шкал: «симптомокомплекс ригідності» (СКР), «сенситивна ригідність» (СР), «актуальна ригідність» (АР), «настановча ригідність – НР», «ригідність як стан особистості – РСО», «преморбідна ригідність» (ПМР). Сьома шкала опитувальника – «шкала реальності» (ШР) – це контрольна шкала. Нами використовуються чотири шкали:

- Шкала симптомокомплексу ригідності (СКР), яка відображає здатність особистості до використання широкого спектру

фіксованих форм поведінки — персеверацій, нав'язливості, стереотипів, упертості, педантизму і власне ригідності. Ригідність особистості у вузькому сенсі слова (нездатність за об'єктивної необхідності змінити думку, ставлення, настановлення, мотиви, модус переживання) діагностувалася за допомогою субшкали СКР — «актуальна ригідність» (АР). Запитання і твердження цієї субшкали у різній кількості та модифікаціях входять також і до інших 5 шкал опитувальника.

- Шкала сенситивної ригідності (СР), яка відображає емоційну реакцію людини на ситуацію, що вимагає від неї певних змін, які, як правило, викликає страх особистості щодо нового, своєрідну неофобію. Ці прояви характеризують особистісний рівень психічної ригідності (ORPR), який виявляється в емоційному ставленні людини і до ситуацій об'єктивної дійсності.

- Шкала настановчої ригідності (НР), яка також відображає особистісний рівень психічної ригідності, виражений у позиції, ставленні або настановленні до прийняття або неприйняття нового, до необхідності зміни себе самого — своєї самооцінки, рівня домагань, системи цінностей, звичок тощо.

- Шкала ригідності як стану особистості (PCO). Високі показники за цією шкалою свідчать про те, що в стані страху, стресу (дистресу), поганого настрою, втоми чи хвороби людина великою мірою здатна до ригідності власної поведінки. За звичайних умов життєдіяльності ригідність поведінки може і не виявлятися. Якщо ригідність як стан поєднується з ригідністю як рисою особистості, то зазначена характеристика поведінки матиме дещо завищені показники.

Основою для розробки опитувальника стало припущення авторів про те, що психічна ригідність як у нормі, так і в патології, входячи в структуру особистості, характеризується такими параметрами: інтенсивністю (силою, глибиною) й екстенсивністю (широтою або спектром дії у структурі особистості за вертикаллю та горизонталлю — вздовж її підструктур); стійкістю (реакція — стан — риса особистості); генералізованістю та домінуванням (риса — симптомокомплекс — тип особистості); мотивованістю (прийняттям — неприйняттям).

4. Тест антиципаційної виваженості (прогностичної компетентності) В. Д. Менделевича (Менделевич, 2005). Автор виокремив три складові антиципаційної діяльності:

- особистісно-ситуативну, тобто здатність прогнозувати життєві події й ситуації;
- просторову (моторну), яка демонструє здатність передбачати рух предметів у просторі, упереджувати його, координувати власні рухи, виявляючи моторну спритність;
- тимчасову, що презентує хроноритмологічні особливості людини, тобто здатності прогнозувати перебіг часу й точно розподіляти його.

5. Методика побудови мотиваційного профілю особистості К. Замфир (Замфир, 2018), що діагностує розвиток мотиваційного й емоційного профілів особистості.

Мотиваційний профіль (МП) визначається: підтримкою (П); комфортом (К); соціальним статусом (СС); спілкуванням (С); загальною активністю (ЗА); творчою активністю (ТА); суспільною корисністю (СК); життєвою мотивацією в усіх сферах життя (ЖМ); робочою мотивацією, пов'язаною із суто навчальною або робочою діяльністю (РМ). Мотиваційний профіль у цій методиці може бути охарактеризований як «ідеальний», що вказує на рівень спонукання, прагнення, і «реальний», за допомогою якого можна оцінити міру задоволення від докладених зусиль для реалізації успішної діяльності.

Емоційний профіль (ЕП) діагностує стеничні емоції, їх астеничну спрямованість, передбачає здійснення типології стеничного й астеничного типів особистості за критерієм переживань у ситуаціях фрустрації. Для нашого дослідження окреслена методика надає можливість виявлення особливостей мотивації від загальножиттєвої ідеальної (через робочу ідеальну) до робочої реальної. При цьому з'являється можливість виявити ступінь комфорту або дискомфорту в ситуаціях здійснення суб'єктом навчальної діяльності.

Також ця методика дає змогу діагностувати тенденції, пов'язані з диференціацією мотивів діяльності, в тому числі — читацької, й оцінити, яке місце вони займають у старшокласника у процесі навчання в ЗСО.

6. Шкала базових переконань (методика Ронні Янів-Бульмана в адаптації О. О. Кравцової (Янов-Бульман, 2018)). Методика характеризує оптимістичне ставлення особистості до світу, оточуючих людей і себе самої. Показник оптимістичності свідчить про психічну стабільність та успішність індивіда в різних

сферах життєдіяльності, в тому числі – й у читацькій діяльності. Структурні складові суб'єктивного світу індивіда при цьому розкладаються як:

- віра в те, що у світі більше добра, ніж зла. У цю категорію входить ставлення до навколишнього світу загалом і ставлення до людей зокрема;
- переконання, що світ наповнений сенсами. Як правило, люди здатні вірити, що події відбуваються не випадково, а контролюються та залежать від законів справедливості;
- переконання в цінності власного «Я». У цьому випадку основне значення мають три аспекти: самоцінність, контроль та оцінка своєї успішності.

Якісна й кількісна обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою методів математичної статистики з використанням комп'ютерних програм, а саме:

- з використанням дисперсійного аналізу, що підтверджує достовірність відмінностей між групами показників за кожною змінною;
- з використанням кластерного аналізу, пов'язаного з розподілом даних на однорідні групи в межах усїєї вибірки;
- з виявленням логічних закономірностей, що виникають у процесі особистісного становлення старшокласників у читацькій діяльності (інтелектуальний аналіз даних).

Отже, розробка методики і процедури дослідження, а також статистична та комп'ютерна обробка отриманих даних дають змогу досягти мети експериментальної роботи і найповніше охарактеризувати особливості особистісного становлення старшокласників в умовах педагогічно регульованої читацької діяльності як психолого-аксіологічного процесу.

Результати та дискусії. Дослідження проводилося в закладах середньої освіти № 5, 11, 12, 15 м. Рівного упродовж 2018 р. Загалом в експерименті взяли участь 345 старшокласників.

Ставлячи перед собою завдання дослідити особистісне становлення старшокласників в умовах читацької діяльності, тобто в реальній життєдіяльності, слід урахувувати її особливість – наявність ціннісно-сміслових характеристик, оскільки вони і є основним джерелом формування психічних новоутворень особистості. Поза урахуванням цієї особливості постає незрозумілим

сам процес поступального індивідуального особистісного розвитку в читацькій діяльності старшокласників.

Метою емпіричного дослідження на цьому етапі стала спроба визначення основних характеристик індивідуального образу світу старшокласників, що відображає особливості їх особистісного становлення, формування ціннісно-сміслової сфери учнів у читацькій діяльності. Зазначена мета конкретизувалася такими завданнями:

- 1) визначити ступінь представлення у старшокласників цінностей (їх якісні та кількісні характеристики);
- 2) виявити основні протиріччя у структурі цінностей школярів (динамічні мотиваційні протиріччя);
- 3) описати специфічні особливості структури цінностей у гендерному аспекті.

Предметом нашого дослідження стала система цінностей і взаємостосунків старшокласників. Із метою визначення ціннісного змісту багатовимірного образу світу старшокласників було використано методика «Ціннісний опитувальник» С. Шварца (Шварц, 2018). Ця методика не лише мала наукове значення для нашого дослідження, але й сприяла усвідомленню людиною цілей, цінностей і сенсу свого життя. Використання при цьому методу бесіди дає змогу фіксувати багатовимірний індивідуальний простір взаємостосунків: ставлення людини до свого внутрішнього світу, взаємодію останнього й оточуючого простору тощо. Коли людина знаходить динамічний зв'язок свого домену (ціннісних уявлень) та орієнтації («зорієнтування власної позиції в ціннісному просторі»), то цей зв'язок ми називаємо «сенсом вибору позиції». Відповідно до конфігурації цінностей старшокласники рухаються у своєму життєвому просторі, обираючи певні траєкторії руху, в тому числі й під впливом сенсів, створених у результаті їх читацької діяльності.

Ми звертаємося до порівняльного аналізу цінностей у чоловіків і жінок, причому в цьому дослідженні, відповідно до мети, ми порівнюємо не індивідуальні простори, хоча це було б цілком можливим, а простори, побудовані для певної вибірки, що задані конкретними характеристиками особистості старшокласників.

Загалом, у старшокласників основними життєвими цінностями, що мають максимальну вагу, є: безпека (4,7 – загальне значення за вибіркою; 4,4 – у старшокласників чоловічої статі;

4,9 – у жінок), стимуляція (4,6 – загальне значення за вибіркою; 4,8 – у школярів чоловічої статі; 4,4 – у жінок), самовизначення (4,5 – загальне значення за вибіркою; 4,5 – у старшокласників чоловічої статі; 4,5 – у жінок), досягнення (4,5 – загальне значення за вибіркою; 4,6 – у школярів чоловічої статі; 4,4 – у жінок).

Якісний аналіз дає підстави констатувати відмінності в перевагах цінностей між чоловіками та жінками. Так, чоловіки виокремлюють як цінність стимуляцію (4,8 – значення цінності у чоловіків; 4,4 – у жінок), насолоду (4,2 і 3,9 відповідно), соціальну владу (4,6 – у чоловіків, 3,0 – у жінок). Тоді як у жіночій вибірці вищими показниками позначено зрілість (3,8 – у чоловіків і 4,9 – у жінок) і духовність (3,0 і 3,6 відповідно).

При цьому показовим є те, що максимальні бали із семи можливих отримали цінності: насолода (6,4), що виражається в цінності насолоди життям у будь-яких його проявах, у тому числі – дозвіллям, їжею, сексом тощо, а також у задоволенні власних бажань; досягнення (6,3), пов'язане з прагненням до соціального визнання, поваги, схвалення зі сторони інших людей, із прагненням до володіння матеріальними благами, зокрема грошима, досягнення поставлених цілей, честолюбства, з прагненням до організації ефективної, кваліфікованої діяльності, досягнення високого рівня компетентності; самовизначення (6,4), що характеризується свободою думок і дій, творчістю, унікальністю, можливістю ставити самостійні завдання, упевненістю в собі, здатністю до досліджень, експериментування тощо.

Мінімальні значення отримали такі цінності: соціальна влада (1,0), що виражається в прагненні керувати іншими, впливати на людей і події, дбати про свою репутацію; обмежений конформізм (1,5) – передбачає чемність, хороші манери, самообмеження власних бажань, опір спокусам, старанність й обов'язковість; підтримка традицій (1,2), що виявляється у поважливому ставленні до традицій, підтримці громадського порядку, шануванні батьків і дорослих, позитивному ставленні до релігійних вірувань і переконань навіть у тому випадку, коли людина їх не підтримує; соціальна культура (0,2), пов'язана зі взаємністю у стосунках, бережливим ставленням до природи, прийняттям своєї долі в житті, униканням крайніх почуттів і вчинків, скромністю, неви-

багливістю, розумінням необхідності збереження навколишнього середовища.

Так, основною життєвою цінністю 48,36% старшокласників визначили безпеку, що має високі значення як у чоловіків, так і у жінок (вага показника – 4,4 у чоловіків і 4,9 – у жінок). Ми пояснюємо цей факт, передусім, двома причинами:

1) нестабільністю суспільства в усіх його сферах, складністю прогнозування хоча б незначною мірою віддаленої перспективи, складністю існування людей у суспільстві за неоднозначних умов сьогодення;

2) неможливістю реалізуватися у складному творчому процесі, творити вільно, відповідально, розуміючи віддалені перспективи, здійснюючи постійне вдосконалення завжди незавершеного, реалізуючи потенціал «цілісності».

Такі висновки ми робимо як на підставі бесід зі школярами, так і з огляду на бажання респондентів досягти самореалізації (цей показник займає друге місце: максимальне значення цінності самореалізації діагностовано у 45,63% досліджуваних). У цих самих межах (44,96%) знаходиться зрілість як базова цінність старшокласників. Зібраний фактологічний матеріал надає можливість зрозуміти тенденції сучасних школярів, пов'язані з прагненням до нової за характером свідомості, активності, конструктивності мислення, які розцінюються, передусім, як засоби отримання вищої освіти та здійснення успішної кар'єри, а не як самоцінність. Для таких студентів характерно прагнення нових умов, виконання певної конструктивної ролі в суспільстві. Цінність досягнення діагностовано у 29,36% досліджуваних. Успішна кар'єра і пов'язаний із нею добробут – природний, цілком очікуваний, але не єдиний мотив соціальної активності, характерний для цієї групи респондентів.

Слід підкреслити, що серед виокремлених цінностей максимальних значень не отримали такі цінності: обмежений конформізм (10,82%) і підтримка традицій (9,34%), хоча в бесідах старшокласники зазначають, що вони прагнуть розвитку творчих якостей, необхідних школярам для оволодіння майбутньою професією, кар'єрного росту тощо.

Загалом, проведене експериментальне дослідження дає підстави зробити висновок, що сучасні старшокласники прагнуть до змін ціннісної свідомості, яка розцінюється учнями як засіб

отримання великих доходів і реалізації своєї успішної кар'єри. Стратегії поведінки учнів спрямовані на раціональне використання нових можливостей у професійній самореалізації в майбутньому. Ціннісно-раціональне осмислення навколишнього – одна з базових характеристик їх індивідуального образу світу. До праці старшокласники ставляться як до мети, а не як до засобу, при цьому вони зорієнтовані на розвиток своїх здібностей, творче ставлення до діяльності тощо.

Факторний аналіз даних дає змогу виокремити проблеми, які постають перед сучасною середньою школою у плані реалізації інноваційних стратегій, що передбачають такі умови особистісного становлення школярів, за яких мають домінувати мотиви суспільного визнання, творчості, самотворення, людської гідності та поваги. Саме за таких умов особистісний розвиток старшокласників можна розглядати як поступальний прогресивний процес. Отже, розробка психолого-аксіологічних програм, зорієнтованих на підтримку активних, випереджальних стратегій поведінки, організація системи аксіологічного консультування, що сприяє формуванню ціннісно-сислової сфери особистості, є способами збагачення особистісного потенціалу старшокласників, що сприяє їх ефективній самореалізації. Це і визначає позицію, реалізовану в межах нашого дослідження, – вихід у нове методологічне обґрунтування читацької діяльності як психолого-аксіологічного процесу.

У мотиваційних моделях життєвого простору, побудованих нами на основі отриманих даних із використанням основних гіпотез теорії С. Шварца і В. Білські (Schwarz & Bilsky, 1987) щодо способів розподілу цінностей на групи, які утворюють так звані мотиваційні типи, очевидною є перевага індивідуальних цінностей. Соціальні мотиваційні типи (СМТ) – конформізм, традиції та соціальність (результати за загальною вибіркою – 9,9; у чоловіків – 9,8; у жінок – 10,0) – наголошують на пріоритеті соціальних стосунків особистості. У змішаних мотиваційних типах (ЗМТ) – безпека, зрілість, соціальна культура і духовність (результати за загальною вибіркою – 14,95; у чоловіків – 14,6; у жінок – 15,3) – особистість характеризується, передусім, з огляду на її взаємостосунки із суспільством. Нарешті, індивідуальні мотиваційні типи (ІМТ) – насолода, досягнення, соціальна влада, самовизначення і стимуляція (результати за загальною вибір-

кою – 16,95; у чоловіків – 18,6; у жінок – 15,3) – наголошують на тих цінностях, які найбільшою мірою породжуються індивідуальністю і часто протирічать соціальним і змішаним типам. У нашому дослідженні найчіткішою є орієнтація старшокласників на розвиток власної індивідуальності й самореалізацію, прагнення до успіху, високого соціального статусу, багатства, отримання від життя максимуму задоволень. Це ми пояснюємо, насамперед, тим, що зазначений вік належить до віку ствердження своєї індивідуальності, що допомагає людині відходити від оцінок оточуючих, ставати відповідальною за свою поведінку, саморозвиток і самореалізацію.

Унаслідок організації педагогічно регульованої читацької діяльності старшокласників цінності як базова складова входять в індивідуальний образ світу учнів, не лише визначаючи нові можливості їх особистісного розвитку, а при цьому постають джерелом кожної нової діяльності школярів, її мотивом тощо.

Розглядаючи індивідуальний образ світу особистості, ми виходимо з того, що змінити мислення, перевести його з однієї системи соціальних настановлень в іншу не можна, не змінивши ціннісно-сислової структури дійсності, у якій людина живе і діє. Освітняни сьогодні дійсно підійшли до усвідомлення необхідності змін навчальних парадигм. Майже у 75,83% старшокласників, які брали участь у формуальному експерименті, з'явилися суттєві зрушення в ціннісно-сисловій сфері особистості, й це знаходить своє відображення у зміні індивідуального образу світу школярів, що, своєю чергою, впливає на вибір учнями майбутньої професії, життєвого та професійного шляху тощо.

Математична обробка даних виявила статистично значущі відмінності в ціннісних вимірах багатовимірного образу світу старшокласників між чоловічою та жіночою вибірками. Так, на рівні статистичної значущості чоловіки більшою мірою прагнуть досягнень (середні значення показників – 4,93 у чоловіків і 4,35 – у жінок при $p < 0,011$) і соціальної влади (середні значення у чоловіків і жінок – 4,77 і 3,21 відповідно при $p < 0,05$). Для жіночої вибірки більш значущою є цінність безпеки (середні значення – 4,08 у чоловіків і 4,83 – у жінок при $p < 0,01$). Ми пояснюємо це тим, що виокремлені цінності мають гендерну ідентифікацію; так, традиційні національні пріоритети особистісного становлення залишаються незмінними, адже чоловіки прагнуть

керувати, впливати, досягати успіху та соціального визнання, тоді як жінки більшою мірою цінують соціальну стабільність і турботу про інших. Отримані дані дають підстави зробити висновок, що сучасне освітнє середовище закладу середньої освіти за умов педагогічно регульованої читацької діяльності значно сприяє становленню людської універсальності старшокласників.

Загалом, дані наголошують на очевидній неоднорідності цінностей у досліджуваних групах учнів. Це свідчить про те, що особистісне становлення старшокласників, не дивлячись на чітку організацію нами експериментального навчання, відбувається з неминучими суперечностями. Обробка експериментального матеріалу здійснювалася за допомогою пакету прикладних програм STATGRAFICS'01.

У процесі кореляційного аналізу виявлено позитивні та негативні зв'язки-залежності між цінностями. Насолода корелює з досягненням (при $p < 0,01$) у тих випадках, коли у респондентів чітко виражена професійно-кар'єрна орієнтація, що свідчить про прагнення досягнення особистістю успіху в задоволенні власних бажань, до почуття насолоди тощо. Ця пара не вміщує протилежні та суперечливі цінності, останні є цілком узгодженими. Статистично значущий зв'язок між насолодою та стимуляцією (при $p < 0,001$) також не є суперечливим, він свідчить про те, що респонденти отримують насолоду від різноманітного, наповненого гострими відчуттями, пригодами і ризиком життя.

Пара «досягнення – соціальна влада» також не є суперечливою (при $p < 0,02$); вона наголошує на авторитарній спрямованості особистості, коли прагнення керувати людьми, впливати на них «гарантує» відчуття власного успіху. Цінності досягнення та самовизначення (при $p < 0,003$) мають позитивну кореляцію, яка, швидше за все, свідчить про бажання старшокласників досягти високого рівня особистісного розвитку з метою оволодіння навичками майбутньої професії, коли творча самореалізація через захопленість предметами, потрібними школяру під час навчання у закладі вищої освіти, цілком відповідає запитам суспільства, і учень прагне до успіху в будь-якому разі.

«Досягнення – стимуляція» (при $p < 0,007$) характеризує розуміння школярами залежності прагнення до успіху від різноманітних життєвих умов. Соціальна влада має негативну кореляційну залежність (при $p < 0,05$) із соціальністю; старшокласники

усвідомлюють, що прагнення керувати людьми та впливати на них не може бути в гармонії з пріоритетами досягнення рівних можливостей для всіх, соціальною справедливістю, чесністю, служінням на благо інших людей. Тому виявлений негативний кореляційний зв'язок ми розглядаємо як досить позитивний момент.

Цілком зрозумілим є також зв'язок самовизначення зі стимуляцією (при $p < 0,01$), оскільки характеризує продуктивну спрямованість особистісного становлення старшокласників. Цей зв'язок свідчить про поєднання творчості, креативності та розвитку особистісних можливостей школярів із насиченістю життя в усіх його проявах. При цьому самовизначення має позитивний зв'язок із духовністю (при $p < 0,001$), адже перше передбачає розуміння життя з точки зору зрілої особистості, що пов'язано з почуттям власної гідності, вмінням толерантно діяти та розумінням свого призначення в житті.

Обмежений конформізм має позитивний кореляційний зв'язок із підтримкою традицій (при $p < 0,01$) і соціальною культурою (при $p < 0,02$), що визначає пріоритетну систему цінностей особистості, до якої входять благочестя, прийняття традицій, смиренність, толерантність, високий рівень самодисципліни. Такий шлях особистісного становлення, на нашу думку, можна назвати традиційно-рецептивним. Підтримка традицій позитивно корелює з безпекою (при $p < 0,007$), яка, своєю чергою, має значущий зв'язок із соціальністю (при $p < 0,05$); це свідчить про формування цінностей за адаптивним принципом, що характеризує особистісне становлення старшокласників з урахуванням усталених традицій, соціального порядку, прийняття життя таким, яким воно є. Хоча всі ці моменти можуть призвести до того, що учні в певний період часу втрачатимуть відчуття безпеки в непередбачених і складних для них ситуаціях.

Серед зв'язків із позитивною кореляцією слід виокремити «соціальність – зрілість» (при $p < 0,02$), «соціальність – духовність» (при $p < 0,03$) і «зрілість – духовність» (при $p < 0,006$). Це дає підстави стверджувати про досить високий змістовий рівень системи цінностей, що характеризує особистісне становлення школярів як гармонійне; при цьому пріоритетними цінностями старшокласників постають творчість, відповідальність, життєрадісність, широта поглядів, компетентність, успіх тощо.

Із нашої точки зору, багатовимірний світ особистості, що характеризується саме таким поєднанням цінностей, визначає людину як незалежну індивідуальність, яка сама відповідає за якість та організацію свого життя, здатну самостійно, без сторонньої допомоги входити до міжкультурного простору й черпати з культури надбання людства, які збагачуватимуть ціннісно-смыслову сферу особистості старшокласників. Саме такий суб'єкт набуває здатності поступального особистісного становлення в аксіологічній перспективі.

Найбільшу кількість зв'язків має цінність самовизначення (5 зв'язків – досягнення, стимуляція, соціальність, зрілість, духовність). При цьому три зв'язки (досягнення, соціальність, зрілість) представлені у 73,28% досліджуваних, для яких характерно продуктивне особистісне становлення, а зв'язок «стимуляція – духовність» (при $p < 0,006$) розглядається з огляду на те, що його складові є протилежними і суперечать одне одному, оскільки цінності свободи, творчості, самовизначення не завжди призводять до внутрішньої гармонії особистості та визначення людиною свого місця у світі (зокрема, в ситуаціях когнітивного дисонансу). Це протиріччя виявлено у 71,56% досліджуваних.

Велику кількість кореляційних зв'язків мають цінності:

– досягнення (4 зв'язки: з насолодою, соціальною владою, стимуляцією, самовизначенням). Ці зв'язки представлені у 82,74% досліджуваних, які характеризуються прагненням досягти особистісного розвитку шляхом оволодіння навичками майбутньої професії;

– стимуляція (5 зв'язків: із досягненням, самовизначенням, обмеженим конформізмом, соціальністю та духовністю, які дещо суперечать за змістом). Така недостатньою мірою гармонійна картина багатовимірного образу світу старшокласників представлена у 43,27% досліджуваних, і це дає підстави стверджувати, що процес особистісного становлення школярів не є завершеним, він знаходиться в постійному розвитку;

– соціальність (6 позитивних та 1 негативний зв'язки). Позитивну кореляцію означеної якості діагностовано із самовизначенням, стимуляцією, підтримкою традицій, безпекою, зрілістю та духовністю. Такі зв'язки представлені у 82,74% досліджуваних і характеризують загалом гармонійне особистісне становлення старшокласників. Отримано негативний зв'язок соціальності з

соціальною владою; це свідчить про те, що старшокласники не сприймають майбутні кар'єрні досягнення як умову соціабельності особистості.

Насолода має два позитивні зв'язки (з досягненням і стимуляцією); ці зв'язки представлені у 38,92% вибірки. При цьому індивідуальне особистісне становлення цих школярів має дещо авторитарну спрямованість, коли основні стратегії поведінки визначаються прагненнями керувати, досягти впливовості та багатства, отримати максимальне задоволення у своєму житті.

Виявлено кореляційні зв'язки стимуляції й обмеженого конформізму (при $p < 0,02$), що дає підстави стверджувати про деякі внутрішні протиріччя, неприйняття та невідповідності в існуючій системі цінностей школярів. Позитивна кореляція стимуляції та соціальності (при $p < 0,007$) свідчить про деякий страх старшокласників перед соціальною реальністю, невпевненість учнів у ситуаціях соціальних змін тощо.

Слід зазначити, що середній рівень розвитку всіх цінностей за всіма показниками виявлено лише у 4,38% досліджуваних, що свідчить про вплив спеціально організованої педагогічно регульованої читацької діяльності старшокласників на формування системи цінностей особистості, багатовимірного образу світу школярів тощо.

Загалом, картину мотиваційних протиріч старшокласників у виборі цінностей опишемо таким чином. Найбільший відсоток протиріч (41,67% від вибірки) мають старшокласники, які однаково високо відзначають як соціальну владу, так і духовність, а 39,94% учнів вважають однаково значущими цінності самовизначення та зрілості. Великою мірою виражені протиріччя між досягненням і соціальністю (у 34,66% випробуваних), насолодою та духовністю (41,25%), стимуляцією та зрілістю (40,51%).

Структура цінностей старшокласників характеризується динамічними мотиваційними протиріччями у виборі цінностей насолоди і підтримки традицій (у 24,71%), досягнення та підтримки традицій (23,56%). Найменший відсоток мотиваційних протиріч виявлено між безпекою й обмеженим конформізмом (7,38%), самовизначенням і обмеженим конформізмом (6,92%), стимуляцією й обмеженим конформізмом.

Проблема регулювання вибору цінностей, що позначають і характеризують багатовимірний образ світу старшокласників,

характерна для 32,54% досліджуваних, при цьому подвійні конфлікти виявлено у 19,81% респондентів, а більше трьох мотиваційних протиріч — у 16,48% школярів. Останні випадки розглядаються нами, з одного боку, як ситуації когнітивного дисонансу, конфлікти індивідуального з колективним, що відповідає віковим особливостям учнів, а з іншого боку — як суперечливі ситуації вибору майбутньої професії, що, на нашу думку, вимагають застосування в навчальній практиці ЗСО спеціальних психолого-аксіологічних форм роботи зі школярами, здатних розв'язати ці суперечності, розширити можливості збагачення старшокласниками свого багатовимірного образу світу, що забезпечуватиме поступальне особистісне становлення школярів у майбутньому.

Отримані результати дають підстави зробити висновки, що старшокласники мають проблеми регулювання виборів у життєдіяльності, коли:

— їх прагнення щодо досягнень призводить до нівелювання їхньої соціальності (учнями не враховуються інтереси інших), до порушення їхньої безпеки або до безвідповідальності, до нівелювання духовності (внутрішньої гармонії, єднання з природою тощо);

— самовизначення (свобода, вибір особистісно значущих цілей тощо) суперечить конформізму (ввічливість, підпорядкування іншим тощо) і підтримці традицій (наприклад, ставлення до думок дорослих із повагою);

— конформізм суперечить зрілості (наприклад, нівелює самоповагу особистості).

За допомогою факторного аналізу виокремлено три узагальнені показники, за допомогою яких можна охарактеризувати ціннісні виміри багатовимірного образу світу старшокласників у результаті як самостійно організованої, так і педагогічно регульованої читацької діяльності учнів.

Фактор 1, який умовно можна назвати «адаптивним». Він відображає цінності ввічливості, самодисципліни, акуратності, старанності, обов'язковості, поваги до традицій, прагнення стабільності суспільства. Водночас учнями високо цінуються соціальна справедливість, прагнення збагачувати свій внутрішній світ, перевага духовних цінностей над матеріальними, різнобічні інтереси, чесність, корисність і вірність. Старшокласники наголошують також на цінності розуміння життя з позиції зрілої особистості,

самоповаги, внутрішньої гармонії та терпимості до різноманітних ідей і переконань. Серед цінностей, позначених високими показниками, вирізняються також взаємодопомога у стосунках, прагнення досягти певної гармонії з природою, прийняття своєї долі у житті, помірність, лагідність, флексибільність. Найбільшу вагу мотиваційних доменів із цього фактора представлено у 21,43% досліджуваних.

Фактор 2 умовно названий нами «соціальним». Він представлений цінностями задоволення власних бажань, отримання насолоди від життя, прагнення соціального визнання, багатства, успішності, честоловства, авторитету, впливу, турботи про свою репутацію. Так, ставлення студентів до цінностей, представлених у другому факторі, як найбільш значущих виражено у 34,58% респондентів.

Фактор 3 представлений єдиним глобальним параметром самовизначення, до якого належать цінності свободи, творчості, самостійності, незалежності, допитливості. Цінності мотиваційного домену «самовизначення» характерні для 40,91% старшокласників.

В окрему групу виокремлено школярів, які характеризуються невизначеністю у виборі цінностей (3,08%).

Отже, виокремлені нами фактори дають змогу виявити різні за характером ціннісні системи, що окреслюють багатовимірний образ світу особистості старшокласників. У результаті педагогічно регульованої читацької діяльності школярів відбувається вибір учнями того чи іншого життєвого середовища, з яким вони пов'язують можливості особистісного та майбутнього професійного становлення.

Результати дослідження ціннісних вимірів багатовимірного образу світу старшокласників у педагогічно регульованій читацькій діяльності дають підстави констатувати, що у якості основних життєвих цінностей, які характеризують зазначену вибірку, виявлено: зрілість, насолоду, досягнення, самовизначення, безпеку та соціальність. Нестабільність соціально-політичних і суспільних відносин породжує складність прогнозування старшокласниками віддалених життєвих перспектив, що сприяє актуалізації незвичного для цієї вікової категорії школярів мотиваційного домену «безпека».

Завдяки педагогічно регульованій читацькій діяльності у старшокласників діагностовано неабияке прагнення до зміни власної ціннісної свідомості, що, однак, підкріплюється низьким рівнем їх адаптації до оточуючого соціального середовища. Водночас учні орієнтуються, передусім, на розвиток власної індивідуальності, самореалізацію, прагнуть до успіху, досягнення високого соціального статусу, багатства, отримання від життя максимуму задоволень.

Результати досліджень показують, що саме цінності постають спонукальною властивістю знаходження смислу в читацькій діяльності, й саме вони визначають напрямок особистісного становлення школярів.

Мотиваційні домени мають гендерну ідентифікацію. Результати дисперсійного аналізу показали статистично значущі відмінності в ціннісних вимірах багатовимірного образу світу студентів між чоловічою та жіночою вибірками: чоловіки більшою мірою орієнтовані на досягнення та соціальну владу, тоді як у жінок більшою мірою актуалізується цінність безпеки. Кореляційний аналіз виявив найбільшу кількість зв'язків між такими цінностями: самовизначення, досягнення, стимуляція та соціальність.

Отримані в експериментальному дослідженні результати показали, що старшокласники мають деякі проблеми регулювання свідомих виборів у процесі життєдіяльності, коли їх прагнення до досягнень призводить до нівелювання соціальності, порушення їх власної безпеки й бездуховності; при цьому самовизначення суперечить конформізму та прагненню підтримувати традиції, а конформізм, своєю чергою, суперечить зрілості.

Результати факторного аналізу дали підстави виокремити три узагальнені показники: «адаптивний», «соціальний» і «суб'єктивно-орієнтований». Найбільшою є група старшокласників, яка увійшла до третього фактора (40,91%) і, відповідно, другого (34,58%), що свідчить про високу продуктивність педагогічно регульованої читацької діяльності школярів. Зовсім незначною за кількістю є група учнів із невизначеною системою цінностей (3,08%), що також свідчить про ефективність організованого нами навчання школярів.

Отримані в емпіричному дослідженні дані дають підстави зробити висновок, що особистісне становлення старшокласників в умовах читацької діяльності (як організованої самостійно,

так і педагогічно регульованої) виявляється в моделюванні індивідуального образу світу, що, своєю чергою, зумовлено смисловими конструктами, настановленнями та ціннісною системою школяра. Такий учень зі сформованою індивідуальною картиною світу, безперечно, здатен до саморозвитку власної особистості.

Розгляд читацької діяльності як психолого-аксіологічного процесу, результатом якого є особистісне становлення старшокласників, дав нам змогу виокремити психічну ригідність-флексибільність як характерологічну особливість, від якої значною мірою залежать способи збагачення ціннісно-смислової сфери особистості.

Із метою вивчення особливостей становлення ціннісно-смислової сфери особистості старшокласників у педагогічно регульованій читацькій діяльності ми проаналізували дані за трьома з восьми шкал Томського опитувальника ригідності (ТОР):

— за шкалою актуальної ригідності, що дає підстави зробити висновки щодо ригідності у прямому розумінні цього поняття: як нездатності за об'єктивної необхідності змінити думку, ставлення, настановлення, мотиви, модус переживання;

— за шкалою сенситивної ригідності, що дає змогу оцінити емоційну реакцію школяра на нове, на ситуації, які потребують певних змін, на страх стосовно нового. На думку автора методики Г. В. Залевського (Залевский, 2004), ця шкала висвітлює емоційне ставлення людини до вимог об'єктивної дійсності;

— за шкалою настановчої ригідності, що дозволяє проаналізувати психічну ригідність з огляду на суб'єктивну позицію людини, тобто здатність до прийняття – неприйняття нового усвідомлення ситуацій, необхідності змін самого себе – самооцінки, рівня домагань, системи цінностей, звичок тощо.

Аналізуючи отримані результати, слід відзначити відсутність статистично значущих відмінностей між даними старшокласників чоловічої та жіночої статей за всіма видами психічної ригідності. Так, середні значення актуальної ригідності за вибіркою чоловіків складають 42,16%, жінок – 58,92% (коефіцієнт кореляції 0,3 на рівні значущості 0,585). Сенситивна ригідність представлена середніми значеннями – 31,62% (чоловіки) і 59,20% (жінки) (коефіцієнт кореляції 0,03 на рівні значущості 0,74). Статистичної значущості також не виявлено між чоловічою та жіночою вибірками за настановчою ригідністю (середні значен-

ня – 19,60% і 25,73% у чоловіків і жінок відповідно, коефіцієнт кореляції 0,05 на рівні значущості 0,84). Відсутність гендерної ідентифікації свідчить про інтегративний характер психічної ригідності, й це також підтверджує доцільність розгляду психічної ригідності-флексibility як характерологічних особливостей, від яких залежать способи збагачення ціннісно-сислової сфери особистості.

Аналіз та інтерпретація результатів за кожною шкалою показують, що низьких даних за шкалою актуальної ригідності у старшокласників не виявлено. Середній рівень актуальної ригідності діагностовано у 50,53% респондентів. Для цих учнів характерна спрямованість на контакт із зовнішнім середовищем, що створюватиме додаткові можливості для самореалізації школярів. Ці старшокласники легко змінюють поведінку в різних, у тому числі – складних ситуаціях, вони прагнуть знайти додаткові можливості з метою особистісного та в майбутньому – професійного становлення. Високий рівень актуальної ригідності виявлено у 49,47% досліджуваних. Так, майже половина старшокласників зазнає труднощів у ситуаціях, що вимагають відмови від стереотипізованих форм поведінки. Для них характерно уникання будь-якої взаємодії із зовнішнім середовищем, ігнорування можливостей творчої самореалізації, стереотипна поведінка у неприйнятних для учнів умовах. Нездатність за об'єктивної необхідності змінити думку, ставлення, настановлення, мотиви, модус переживання, як правило, призводить до неабияких складнощів у міжособистісному спілкуванні старшокласників, і загалом негативно впливає на впевненість учнів щодо своїх можливостей самостійного здійснення життєвого вибору, ефективності та якості особистісного і в майбутньому – професійного становлення. Старшокласники, які мали високий рівень актуальної ригідності, в умовах читачької діяльності більшою мірою зверталися до свого особистісного досвіду, ніж учні, які мали середній рівень ригідності (так, якщо учні з високим рівнем актуальної ригідності зверталися до свого особистісного досвіду в 78,75% випадків, читаючи літературний твір, то школярі, які мали середній рівень ригідності, – лише у 23,27% випадків, а в інших ситуаціях учні намагалися зрозуміти твір шляхом логічних умовиводів, припущень і розмірковувань). І хоча старшокласники з високим рівнем актуальної ригідності, як правило, зазнають труднощів в умовах спілкування та міжосо-

бистісної взаємодії, саме ригідність найбільшою мірою зумовлює самореалізацію школяра завдяки актуалізації його особистісного досвіду. На основі здійснених спостережень ми можемо констатувати, що в читацькій діяльності актуальна ригідність через звернення учнів до особистісного досвіду забезпечувала становлення ціннісно-сміслової сфери особистості школярів, сприяла виникненню нових можливостей для зміни індивідуального образу світу старшокласника.

Показники сенситивної ригідності відображають емоційну реакцію школярів на нове, на ситуації, що потребують певних змін. Проведене дослідження показало, що 15,35% респондентів мають низькі показники, що свідчить про те, що у нових, змінних ситуаціях ці учні демонструють надто гнучку поведінку, за якої емоції не в змозі утримувати єдність «Я» і «не-Я», а, отже, смисли і цінності, що формуються в читацькій діяльності старшокласників.

Високі показники за шкалою сенситивної ригідності виявлено у 39,24% досліджуваних, для яких характерно в нових, мінливих обставинах відчувати страх, тривожність, стрес, дистрес, утому, поганий настрій тощо. Своєю чергою, це може призводити до неадекватного сприйняття школярами інформації, поганого запам'ятовування, неадекватних реакцій на несподівані подразники, звуження обсягу уваги та діапазону дій. У бесідах стосовно прочитаного літературного твору такі старшокласники демонстрували негнучкість мислення, наголошували на існуванні станів страху, стресу. Ці учні були незадоволені прожитою частиною життя, не виявили бажання змінити його, тому лише у 12,46% випадків зверталися до особистісного досвіду, аналізуючи літературний твір. Саме означена група старшокласників вирізнялася прагненням гальмувати власну активність (учні демонстрували покірність, страх). Усі ці моменти ми приймаємо за неабияку перешкоду до здійснення учнями особистісного розвитку як у навчальному процесі загалом, так і в читацькій діяльності зокрема.

Середній рівень сенситивної ригідності діагностовано у 45,41% досліджуваних. Для цієї групи школярів характерне адекватне емоційне реагування на ситуації вибору, новизни. Старшокласники здатні досить адекватно оцінювати сприйняту інформацію. Читаючи літературні твори, учні звертаються до свого особистісного досвіду в 56,49% випадків. Ці старшокласники

постійно працюють над розширенням можливостей збагачення та набуття змін власних ціннісно-сміслових конструктів індивідуального образу світу.

Показники настановчої ригідності розподілено в межах нашої вибірки респондентів таким чином. Низький рівень настановчої ригідності виявлено у 4,32% старшокласників, середній — у 22,67% респондентів. 73,01% школярів мають високий рівень настановчої ригідності. Ці учні демонструють розуміння готовності до змін самих себе, в тому числі — своєї самооцінки, рівня домагань, усвідомлюють необхідність збагачення індивідуального образу світу. Для них характерний високий рівень розвитку творчого потенціалу, інноваційної активності. І хоча ці старшокласники, читаючи літературні твори, звертаються до свого особистісного досвіду лише у 34,56% випадків, їх розуміння тексту було достатньо адекватним, глибоким і багатоаспектним. Отримані у процесі проведеного дослідження емпіричні результати дають підстави зробити висновок, що ригідність дозволяє (тією чи іншою мірою) прогнозувати можливості того чи того життєвого середовища з огляду на вплив останнього на особистісне становлення індивіда. А в педагогічно регульованій читацькій діяльності, коли старшокласниками набуваються нові ціннісно-сміслові виміри індивідуального образу світу, ригідність (завдяки актуалізації учнями особистісного досвіду) постає показником готовності школярів до змін самих себе, своїх якостей, властивостей, можливостей, потенціалів тощо.

Отже, оптимальний (середній) рівень психічної ригідності (настановчої, актуальної, сенситивної) забезпечує виникнення у старшокласників психологічних новоутворень, якими є смисли та цінності. При цьому смислові конструкти, смислові диспозиції й особистісний досвід школярів стимулюють інноваційну активність учнів, сприяючи їх глибокому аналізу та розумінню творів художньої літератури.

Отримані результати дають змогу розглядати ригідність як найважливіший показник якості педагогічно регульованої читацької діяльності в умовах гуманізації середньої освіти, що стимулює поступальне особистісне становлення старшокласників, формування їх ціннісно-сміслові сфери тощо.

Оскільки педагогічно регульована читацька діяльність, на нашу думку, створює позитивні умови, завдяки яким свідомість

школяря виходить на новий, більш високий рівень і, одночасно з цим, змінюється його спосіб життя, ми проаналізували смисложиттєві орієнтації старшокласників. Тим більше, що йдеться про такий вік школярів, коли прерогативою є не прийняття оточуючого світу як певного заданого смислу, а розмірковування над тим, чим у житті є сенс. Отже, педагогічно регульована читацька діяльність як аксіопсихологічна умова становлення індивідуального образу світу старшокласників сприяє досягненню ними такого рівня особистісного розвитку, на якому вони здатні до саморозвитку свого пізнання на основі сформованої системи цінностей і смислів.

Опишемо результати дослідження смисложиттєвих орієнтацій старшокласників.

Результати за шкалою «загальний показник смисложиттєвих орієнтацій» дають підстави констатувати, що 49,56% старшокласників чоловічої та 54,34% – жіночої статі мають сформований світогляд, вони здатні до реального осмислення свого життя, вищої продуктивності діяльності, вирізняються зрілістю у поглядах і вчинках. Ці учні адекватно осмислюють власний життєвий досвід, що створює позитивні умови для особистісного становлення школярів. Основними характеристиками індивідуального образу світу особистості таких старшокласників є відкритість та осмисленість. Група з 18,39% чоловіків і 6,95% жінок має показники нижче норми, що свідчить про деякі складнощі у життєвій орієнтації школярів, здійсненні ними свободи вибору і недостатню відповідальність за власні дії та вчинки. Цю групу школярів можна охарактеризувати як старшокласників, які ще не визначилися у життєвому просторі, в тому числі – професійному.

Інтерпретація результатів за субшкалою «цілі у житті» свідчить про те, що 56,34% школярів чоловічої статі та 61,13% учениць мають конкретні життєві цілі щодо власного майбутнього; ці цілі надають життю школярів осмисленості, спрямованості та часової перспективи. За допомогою сформованих смислових конструктів такі старшокласники здійснюють контроль за власним процесом життєдіяльності, що сприяє саморегуляції поведінки особистості у процесі формулювання цілей та усвідомлення оцінки своїх подальших дій.

Проведені зі старшокласниками бесіди дають підстави зробити висновок, що учні, які мають високі результати за означеною

шкалою, а також результати в межах норми, чітко формулюють власну мету майбутньої діяльності, зокрема професійної: «стати хорошим спеціалістом», «досягти професійного рівня», «бути гармонійною особистістю», «гідно заробляти на життя» тощо. Ці учні, як правило, не відчують складнощів у обранні шляхів, засобів і способів досягнення власних цілей. У старшокласників, які мають результати нижче норми за цією шкалою (4,47% учнів чоловічої статі та 9,84% – жіночої), досить часто відповіді на запитання мали стереотипний, формальний характер: «шукати-му гідну роботу», «я добре вчуся», «ходжу на додаткові заняття з англійської мови», «коли закінчу університет, мені, напевно, запропонують цікаву роботу», «поки не знаю, але мені здається, що у мене все в житті вийде» тощо. Слід зазначити, що старшокласники, результати яких за цією шкалою вищі за норму (39,19% учнів чоловічої статі та 29,03% – жіночої), про цілі власного професійного майбутнього розмірковують у контексті отримання можливих посад. Ці учні не прагнуть бути підлеглими працівниками, які, разом із тим, мають високий рівень професіоналізму, є соціально відповідальними людьми, здатними до самостійного виконання творчої діяльності. Такі старшокласники уявляють себе керівником у своєму професійному майбутньому, при цьому жінки прагнуть до керівництва невеликим колективом, а чоловіки – до керівництва великим підрозділом, підприємством, установою тощо.

Аналіз результатів за шкалою «процес життя, або емоційна насиченість життя» свідчить про те, що 31,62% старшокласників чоловічої статі та 16,55% – жіночої не задоволені своїм життям у теперішній період часу, при цьому для них характерна чітка налаштованість на перспективне майбутнє. З бесід із цими школярами стає зрозуміло, що всі їх позитивні очікування стосуються майбутнього: «Ось закінчу школу, тоді...», «Зараз мені складно, але потім...», «Усе краще – попереду», «У мене великі можливості, і я знайду шляхи досягнення успіху» тощо. Група із 17,36% старшокласників чоловічої статі та 23,18% – жіночої здатна до гедонізму, насолоди сьогоdnішнім днем: «Мене все влаштовує, мені весело, чудово», «Поки що можна не думати про важкі робочі будні», «У мене багато друзів і мені з ними – чудово», «Я взагалі не перенавантажуюся, живу і радію».

Старшокласники з показниками в межах норми за означеною шкалою (51,02% чоловічої статі та 60,27% – жіночої), як правило, обирають і реалізують такий спосіб життя, який покладено ними в основу їх життєвої стратегії творчості, тобто, ці учні свідомо займають позицію активного творця свого власного життя. Вони вважають, що їхнє життя – цікаве, емоційно насичене та наповнене змістом.

Аналіз даних за шкалою «результативність життя» свідчать про те, що 58,96% старшокласників чоловічої статі та 53,8% – жіночої задоволені прожитим життям: «Навчаюся в престижній школі», «Поки все в мене складається нормально», «Люблю активний спосіб життя», «У мене багато друзів», «Моє життя – веселе та цікаве» тощо. Хоча 11,0% учнів чоловічої статі та 18,33% – жіночої не задоволені прожитим життям; вони вважають, що не зможуть себе реалізувати в майбутньому. У висловлюваннях цих школярів переважають негативні оцінки, переважно, професійного вибору: «Швидше за все, я не зможу навчатися в університеті, тому що не пройду на бюджетну форму навчання», «Заспокоюю себе тим, що скрізь потрібна вища освіта, але куди вступати – не знаю», «Хотіла б навчатися за кордоном, але у батьків немає грошей», «Зараз пізно щось змінювати» тощо.

Результати за субшкалою «локус контролю – Я» свідчать про те, що більшість старшокласників (62,18% чоловічої статі та 43,11% – жіночої) вважають себе досить сильними особистостями, які вирізняються тим, що достатньою мірою наділені свободою вибору для того, щоб побудувати власне життя відповідно до поставлених цілей, мають чіткі уявлення про сенс свого майбутнього. Низькі бали виявлено у 9,56% учнів чоловічої статі та 39,37% – жіночої. Для цих школярів характерна зневіра у власних силах, вони, як правило, не здатні контролювати події власного життя.

Друга складова локусу контролю – «локус контролю – життя, або керованість життям» – високими значеннями позначена у 45,84% учнів чоловічої статі та у 57,84% – жіночої. Таких старшокласників характеризує переконання в тому, що вони здатні контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у своє життя. Показники вище норми за означеною шкалою відображають особливості старшокласників цього віку (таких учнів 38,17% чоловічої статі та 10,39% – жіночої), коли молоде поко-

ління не може прийняти на себе відповідальність за свої власні погляди, переконання, а перебуває в пошуку, шукає відповіді на запитання. Пошук вимагає вільного простору, а не обмежень, їм важко знаходити способи примирення, відмовившись від переконання, що вони здатні самостійно контролювати хід свого життя.

Низькі бали за цією шкалою (15,99% учнів чоловічої статі та 31,80% – жіночої) свідчать про переконаність школярів, що їх життя невідкладне свідомому контролю, свобода вибору, як правило, ілюзорна, і безглуздо складати чіткі плани на майбутнє. Такі учні у своїй більшості відмовляються від пошукової активності, виявляють пасивність, безініціативність у діяльності.

Статистично значущі відмінності між чоловічою та жіночою вибірками виявлено за шкалою «локус контролю – Я» (коефіцієнт кореляції 4,20 при $p < 0,05$). Отже, старшокласники чоловічої статі статистично достовірно більшою мірою, ніж жінки, сприймають процес власного життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Також для чоловіків більшою мірою характерно уявлення про те, що вони мають дійсну свободу вибору для того, щоб побудувати своє життя відповідно до поставлених цілей.

Педагогічно регульована читацька діяльність є процесом трансформації багатьох освітніх процесів, які, безперечно, враховують наступність стадій розвитку особистості школяра, а також особливості формування тих психологічних новоутворень, що необхідні старшокласникам для самореалізації в майбутній діяльності, у тому числі – професійній.

Для повнішої оцінки перспектив розвитку мотивації школярів у процесі навчання (в тому числі – в читацькій діяльності) слід дослідити характер співвідношення основних мотиваційних тенденцій, а саме те, наскільки людина прагне вийти за межі реальної життєвої ситуації з метою самоактуалізації та самореалізації. Для розв'язання цього завдання, на нашу думку, доцільно використати методику «Мотиваційний профіль особистості».

Так, показники за профілями ПЖ (підтримка життєдіяльності), К (комфорт) у старшокласників є досить високими (18,33 бала і 26,13 бала з можливих 30 балів відповідно). Це означає, що учні прагнуть до задоволення потреб життєзабезпечення та самозбереження, умов комфортного життя і гарантій безпеки. Такі високі показники свідчать про адекватну самооцінку школярів,

їх бажання утвердитися в суспільстві. Показник за профілем Сп (спілкування) – 27,49 бала – є також досить високим у старшокласників, він дає підстави зробити висновок про неабиякі комунікативні здібності старшокласників, які, на наше переконання, були сформовані завдяки використанню вчителем спеціальних впливів у педагогічно регульованій читацькій діяльності (адже ми використовували методи бесіди, дискусії, полілогу, які значно сприяли формуванню комунікативних здібностей старшокласників, їх комунікативного потенціалу тощо).

Також високими є показники за профілем ЗА (загальна активність) – 28,56 бала і ТА (творча активність) – 25,64 бала. Ми також пояснюємо цей факт специфікою педагогічно регульованої читацької діяльності, що спонукає учнів до творчої активності, яка є основою такого виду діяльності.

Низькими у школярів є результати за профілем СС (соціальний статус) – 6,38 бала і ГК (громадська корисність) – 13,22 бала. Це пояснюється, на нашу думку, сучасною ситуацією розвитку суспільства, де в умовах, що склалися, старшокласник не виявляє соціальної активності, не відчуває себе корисним із точки зору громадянина країни, не бачить можливостей самореалізації в освітній царині тощо.

Для дослідження особливостей мотиваційного профілю старшокласників у навчальній діяльності було використано метод кластерного аналізу.

Кластерний аналіз отриманих результатів школярів експериментальних класів дав змогу отримати п'ять кластерів аксіопсихічного профілю старшокласників, а саме:

Кластер 1. Респонденти, віднесені до першого кластера (48,92%), мають високі результати за показниками ціннісно-сміслової сфери особистості (30,68 бала), серед яких провідне місце належить смисловим конструктам (21,63 бала), смисловим настановленням (25,68 бала) та смисловим диспозиціям (22,81 бала), комунікабельності (31,09 бала), загальній (28,94 бала), творчій (25,10 бала) й інтелектуальній (24,89 бала) активності. Також високі результати отримали старшокласники за показниками креативності (36,92 бала) та мисленнєвих операцій (39,02 бала), соціального статусу (22,31 бала), громадської корисності (16,31 бала), зрілості (18,05 бала) та духовності (21,89 бала). Низькі значення у старшокласників діагностовано за показниками фрустра-

ції (0,09 бала), емоційно-ціннісними характеристиками процесу переживання (0,01 бала). Такі учні, читаючи літературні твори, у 83% випадків орієнтуються на механізм антиципації в розумінні текстової інформації, знаходженні смислу твору, і лише в 17% – звертаються до свого особистісного досвіду.

Кластер 2. Старшокласники, віднесені до другого кластера (18,36%), мають високі значення за показниками ціннісно-сислової сфери особистості (25,61 бала), комунікабельності (20,53 бала), загальної (26,15 бала), творчої (20,18 бала) й інтелектуальної (23,41 бала) активності, соціальності (35,28 бала), зрілості (22,16 бала) та духовності (18,49 бала). Низькі значення у старшокласників діагностовано за показниками фрустрації (0,06 бала), громадської корисності (0,07 бала), за емоційно-ціннісними характеристиками процесу переживання (0,02 бала). Ці учні, як правило, аналізуючи літературні твори, в 52% випадків орієнтуються на власний особистісний досвід і, відповідно, в 48% – на механізм антиципації, прогнозуючи розвиток подій твору та характеризуючи його героїв.

Кластер 3. Учні, що увійшли до третього кластера (10,74%), мають високі значення за показниками комунікабельності (21,37 бала), загальної активності (17,36 бала), громадської корисності (15,83 бала) і зрілості (19,87 бала). Низькі значення у старшокласників діагностовано за ціннісно-сисловою сферою особистості (0,10 бала), творчою (–0,02 бала) й інтелектуальною (–0,05 бала) активністю, креативністю (0,09 бала), мисленневими операціями (6,38 бала), духовністю (–0,07 бала), соціальністю (2,44 бала) тощо. Ці учні орієнтуються на свій особистісний досвід у 76% випадків, і лише у 24% – прогнозують власні висновки, хід подій твору, розвиток ситуацій у ньому, а також на основі цього вибудовують процес квазіспілкування з автором і героями твору.

Кластер 4. Респонденти, віднесені до четвертого кластера (16,35%), мають високі значення за показниками ціннісно-сислової сфери особистості (32,08 бала), комунікабельності (32,64 бала), загальної (25,63 бала), творчої (26,02 бала) й інтелектуальної (24,52 бала) активності, креативності (23,55 бала), за мисленневими операціями (27,81 бала) й емоційно-ціннісними характеристиками процесу переживання (28,64 бала). Низькі дані у старшокласників діагностовано за показниками соціального статусу (–12,73 бала) та громадської корисності (–11,27 бала). Ці учні

у 73% випадків використовують механізм антиципації, читаючи й аналізуючи літературні твори, й у 27% – орієнтуються на свій особистісний досвід.

Кластер 5. Старшокласники, віднесені до п'ятого кластера (5,63%), мають високі значення за показниками загальної активності (28,35 бала), соціальності (30,63 бала) та мисленнєвих операцій (27,61 бала). Низькі дані у старшокласників діагностовано за показниками ціннісно-сміслової сфери особистості (7,82 бала), творчої (-2,36 бала) й інтелектуальної (-0,08 бала) активності, креативності (-6,38 бала), соціального статусу (2,95 бала), зрілості (-0,01 бала), духовності (-10,28 бала), за емоційно-ціннісними характеристиками процесу переживання (5,11 бала).

Отже, кластери 1, 2, 4 (83,63% школярів) позначають групи аксіорієнтованих учнів, у яких відбувається інтенсивний розвиток особистості, а кластери 3 і 5 (16,37%) – групи старшокласників, які мають низький рівень сформованості аксіопсихіки, відчувають неабиякі труднощі в особистісному становленні. Також отримані результати дають нам підстави зробити висновок, що врахування вчителем характерологічних якостей старшокласників, зокрема їх психічної ригідності-флексибільності, сприяє продуктивності читацької діяльності школярів і набуттю нею ціннісної значущості. Адже розуміння літературних творів ригідними школярами досягається, передусім, за рахунок їх звернення до особистісного досвіду, а флексибільними – за рахунок розвиненої антиципації, високого рівня саморегуляції, уміння приймати помірковані рішення, креативності, адекватної мотивації досягнень, а також соціальності, зрілості й духовності.

У процесі проведення бесід зі школярами також виявлено відмінності значущості мотивів у дівчат і юнаків. Останні більшою мірою наголошують на суспільній значущості читацької діяльності внаслідок досить широкої сфери її застосування. Юнаки говорять про те, що інформація, отримана з художніх творів, надає їм можливість у майбутньому працювати у великих містах і наукових центрах, сприятиме становленню інтелектуального й особистісного потенціалів, матеріальній забезпеченості. Юнки частіше відзначають, що читацька діяльність відповідає їхнім інтересам і нахилам, бажанням тощо.

Отже, слід зазначити, що для старшокласників аксіологічної спрямованості характерним є поєднання «інтелектуальних» або

«пізнавальних» мотивів, а у школярів, які не виявляють активності в читацькій діяльності, не прагнуть досягти високого рівня розвитку власної особистості, більшою мірою виражені «утилітарні» мотиви. Оцінка мотиваційного профілю старшокласників дає підстави стверджувати, що учні з аксіологічною спрямованістю орієнтовані на саморозвиток, творчий підхід до розв'язання ситуацій, завдань і задач, задоволення особистісних мотивів у контексті формування власних чи спільних соціальних інтересів. Їх особистісне становлення передбачає безперервний процес саморозвитку, формування індивідуального образу світу з урахуванням смислових конструктів, настановлень і диспозицій.

Наступною характеристикою аксіопсихологічного розвитку старшокласників у читацькій діяльності нами визначено структуру мотивації, оскільки вона спрямована на виявлення типології мотивації за показниками пізнавальної активності, що дає змогу проаналізувати не тільки інтонування мотивів, прагнень і бажань, але й їх смислове наповнення.

Як свідчать результати, загальний показник мотивації ставлення (2,14) превалює над показником мотивації досягнень (1,08). Це свідчить про те, що старшокласники більш значущим вважають прагнення висловити ставлення до світу й до самих себе. Найвищі значення, що характеризують мотивацію досягнень, мають показники за пізнавальним мотивом і мотивом досягнення успіху. Причому старшокласники жіночої статі більшою мірою орієнтовані на успіх, ніж чоловіки. Серед показників мотивації ставлення найбільшу вагу мають мотиви самообілізації, самооцінки особистісного потенціалу, особистісного осмислення читацької діяльності, ініціації тощо.

Аналізуючи чоловічу та жіночу вибірки, стає очевидним, що старшокласники чоловічої статі більшою мірою демонструють спрямованість на самообілізацію. За всіма іншими показниками жінки мають вищі результати. Найбільшу кореляцію результатів між жіночою та чоловічою вибірками діагностовано за мотивами «позитивне особистісне очікування» та «досягнення результатів» ($p < 0,05$ і $p < 0,01$ відповідно). Досить високими виявилися результати за пізнавальним мотивом і мотивом особистісного осмислення читацької діяльності, що ми також пояснюємо ефективністю організованої нами педагогічно регульованої читацької діяльності старшокласників. Останнє, на нашу думку, значно

сприяло прийняттю учнями не лише навчальних цінностей, а й загальнолюдських, світових, які закладено в художніх творах. Наші спостереження за школярами свідчать про те, що життєво значущі цінності й смисли старшокласники не відокремлюють від власне навчально-пізнавальних. Також проведені з учнями бесіди показали, що прагнення до реалізації себе в майбутній професійній діяльності виражено у них достатньою мірою, і зовсім не протирічить змісту навчальних занять, передбачених освітнім стандартом. Подібну ситуацію можна охарактеризувати як внутрішнє психологічне прийняття ситуації навчання, що, на нашу думку, також значною мірою досягається педагогічним регулюванням читацької діяльності старшокласників.

Вивчення кореляційних залежностей між показниками структури мотивації досягнення свідчить про наявність позитивних зв'язків у структурі мотивації досягнення між досягненням успіху та пізнавальним мотивом (коефіцієнт кореляції 0,6676 при $p < 0,05$) і загальним мотивом (0,5973 при $p < 0,05$). Внутрішній мотив має позитивний кореляційний зв'язок із показником «пізнавальний мотив» (0,7248 при $p < 0,01$) і мотивом досягнення успіху (0,8646 при $p < 0,01$). Мотив досягнення результату позитивно корелює з пізнавальним мотивом (0,4097 при $p < 0,01$), мотивом досягнення успіху (0,3891 при $p < 0,05$) і внутрішнім мотивом (0,9304 при $p < 0,05$). Мотив складності завдань має негативну кореляцію з мотивом досягнення успіху ($-0,5265$ при $p < 0,05$).

У структурі мотивації ставлення позитивні статистично значущі зв'язки виявлено між самооцінкою вольового зусилля та пізнавальним мотивом (коефіцієнт кореляції 0,6287 при $p < 0,01$), ініціативністю (0,9614 при $p < 0,05$), а також внутрішнім мотивом (0,2609 при $p < 0,01$). Мотив самообілізації, своєю чергою, має позитивну кореляцію з пізнавальним мотивом (0,2047 при $p < 0,05$), внутрішнім мотивом (0,6380 при $p < 0,01$), мотивом ініціативності (0,2196 при $p < 0,05$) і мотивом самооцінки вольового зусилля (0,4366 при $p < 0,01$).

Мотив самооцінки особистісного потенціалу в структурі мотивації ставлення має прямі кореляційні зв'язки з мотивом досягнення успіху (коефіцієнт кореляції 0,8399 при $p < 0,05$), внутрішнім мотивом (0,5959 при $p < 0,01$) і негативний кореляційний

зв'язок із мотивом складності завдань ($-0,6791$ при $p < 0,01$). Найбільшу кількість кореляційних зв'язків має мотив особистісного осмислення читацької діяльності. Так, позитивну кореляцію цього мотиву діагностовано з: пізнавальним мотивом ($0,9419$ при $p < 0,05$), мотивом досягнення успіху ($0,9587$ при $p < 0,01$), внутрішнім мотивом ($0,6142$ при $p < 0,01$), мотивом ініціації ($0,6999$ при $p < 0,05$), мотивом самооцінки вольового зусилля ($0,4813$ при $p < 0,05$), мотивом самооцінки особистісного потенціалу ($0,8695$ при $p < 0,05$). Ці дані також підкреслюють значущість здійснюваної читацької діяльності для старшокласників і висвітлюють аксіологічну спрямованість особистісного становлення школярів. Не випадковими є також позитивні кореляційні залежності між мотивом позитивного особистісного очікування та пізнавальним ($0,9419$ при $p < 0,05$) і змагальним мотивами ($0,7374$ при $p < 0,05$), а також мотивом самообілізації ($0,5913$ при $p < 0,01$). Результативність читацької діяльності, на нашу думку, і визначається осмисленим ставленням старшокласників до читання художніх творів, їх орієнтуванням на особистісний досвід із метою глибокого розуміння літературних творів. Негативний кореляційний зв'язок між мотивом складності завдання і мотивом позитивного особистісного очікування ($-0,2630$ при $p < 0,01$), з нашої точки зору, свідчить про процес динаміки самооцінки в читацькій діяльності, коли в останній виникають ситуації когнітивного дисонансу. Осмислення самого себе у процесі розв'язання проблемних ситуацій, корекція оцінки дій, що виконуються, і використаних засобів діяльності з метою розв'язання проблем є показниками прогресивного особистісного становлення старшокласників у читацькій діяльності.

Отже, отримані в дослідженні емпіричні дані свідчать про характер аксіологічних критеріїв, що визначають поступальне прогресивне особистісне становлення старшокласників у педагогічно регульованій читацькій діяльності. Обидві структури мотивації (досягнення та ставлення) в їх ортогональному поєднанні дають підстави припускати, що існують певні особистісні параметри, високий ступінь вираження яких визначає аксіологічну спрямованість школярів у процесі читацької діяльності.

Отже, структура мотивації є цілісною системою багатовимірних даних зі складними взаємозв'язками між великим числом па-

раметрів. Для отримання інформації щодо особливостей мотивів, що найбільшою мірою визначають вплив на особистісний розвиток старшокласників, використовуємо факторний аналіз. Значення ваги факторів представлено у табл. 2 (значущу факторну вагу виділено жирним шрифтом). У результаті факторного аналізу нами виокремлено чотири фактори, за допомогою яких можна описати структуру мотивації старшокласників у педагогічно регульованій читацькій діяльності.

Таблиця 2

Факторні значення структури мотивації старшокласників

Мотиви у структурі мотивації	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Пізнавальний	0,638291	0,453122	0,489259	0,942188
Змагальний	0,256358	-0,374288	-0,238925	-0,334395
Досягнення успіху	0,548211	0,328961	0,249798	0,925884
Внутрішній	0,798116	-0,0204304	0,448295	0,369244
Досягнення результату	0,438297	0,645200	0,939750	0,540302
Складності завдань	-0,694327	0,271796	-0,455523	-0,37873
Ініціації	0,378732	0,700849	0,147413	0,837254
Самооцінки вольового зусилля	0,293566	0,845109	-0,306303	-0,203527
Самомобілізації	0,927946	0,492490	-0,334484	0,436839
Самооцінки особистісного потенціалу	0,638247	-0,234044	0,583192	0,620073
Особистісного осмислення читацької діяльності	0,438993	0,582931	0,688594	0,869913
Позитивного особистісного очікування	0,441789	-0,482991	0,699701	0,738564

Фактор 1 представлений високими значеннями мотивів як структури мотивації досягнення, так і мотивами структури мотивації ставлення. Він відображає мотиви: пізнавальний, досягнення успіхів, внутрішній, самомобілізації та самооцінки особистісного потенціалу. До цієї групи увійшли 18,45% досліджуваних.

Фактор 2 також представлений як мотивами досягнення успіху, так і мотивами ставлення. Значущі показники у межах

цього фактора отримали мотиви ініціації, самооцінки вольового зусилля та змалгальний мотив. До цієї групи увійшли 5,96% старшокласників.

Фактор 3 представлений єдиним глобальним параметром – мотивом досягнення результату в структурі мотивації досягнення, і він характерний для 29,14% старшокласників.

Фактор 4 також описується єдиним глобальним параметром – особистісним осмисленням читацької діяльності у структурі мотивації ставлення, і представлений у 46,45% школярів.

Отже, є підстави стверджувати, що особистісне становлення старшокласників у педагогічно регульованій читацькій діяльності супроводжується оптимальним поєднанням структури мотивації досягнення та структури мотивації ставлення. Аксиологічна спрямованість такого становлення характеризується стійкими мотиваційними тенденціями, які задають можливості для самореалізації школярів, стимулюють їх на досягнення бажаного результату. Останнім є не лише розуміння старшокласниками прочитаного літературного твору, а й особистісний розвиток, прагнення самореалізації та самоактуалізації як у даний період часу, так і в майбутній професійній сфері.

Для оцінки особливостей антиципації як аксіологічної характеристики особистісного становлення старшокласників у читацькій діяльності ми використали тест антиципаційної (прогностичної) компетентності В. Д. Менделевича (Менделевич, 2005), у якому виокремлено три складові антиципаційної діяльності: особистісно-ситуативну; просторову (моторну), що демонструє здатність людини передбачати рух предметів у просторі, упереджувати його, координувати власні рухи, виявляючи моторну спритність; тимчасову, що описує хроноритмологічні особливості людини, тобто здатності прогнозувати перебіг часу і точно розподіляти його.

У нашому дослідженні принципово важливою була особистісно-ситуативна антиципація, що визначає комунікативний рівень розвитку особистості, тобто здатність прогнозувати життєві події та ситуації. Відмінності між чоловічою і жіночою вибірками у прогнозуванні не мають статистично значущої різниці, проте на рівні якісного аналізу здатність прогнозу життєвих подій за всіма шкалами методики найбільшою мірою виражена у чоловіків (табл. 3).

Таблиця 3

Значення центроїдів виокремлених у дослідженні кластерів

Змінні	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4	Кластер 5
Col 1	18,9541	8,3614	10,1192	12,8590	-2,7481
Col 2	23,6542	24,5873	13,5487	21,3408	-8,3217
Col 3	4,1385	-20,0792	-4,5837	-3,5441	-4,3155
Col 4	31,0956	22,5311	18,9703	29,7385	0,6892
Col 5	28,9394	5,3897	2,6627	10,3896	-1,7385
Col 6	25,1038	16,7284	14,5208	17,0314	11,7768
Col 7	3,12563	-0,9236	-2,6471	-1,2563	-8,3499
Col 8	7,0355	9,3150	4,8091	5,1297	-0,2391
Col 9	12,4651	3,4859	1,3875	2,3318	5,6782
Col 10	4,5389	0,0733	2,3319	0,6219	-5,9266
Col 11	9,8294	6,9107	4,7089	5,3178	1,2794
Col 12	-36,8612	-25,3612	73,5402	69,7214	-9,3219
Col 13	-27,0244	54,8705	45,6680	-3,5816	23,6781
Col 14	-33,5147	18,3371	57,2491	52,0733	19,7402
Col 15	-30,6276	21,6385	53,1277	-20,4855	68,5211

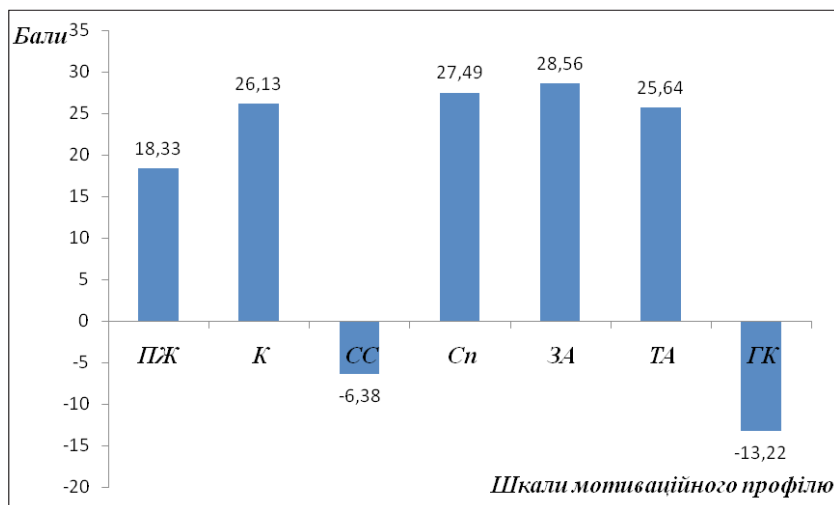
Умовні позначки:

- Col 1 – підтримка життєзабезпечення;
- Col 2 – комфорт;
- Col 3 – соціальний статус;
- Col 4 – спілкування;
- Col 5 – загальна активність;
- Col 6 – творча активність;
- Col 7 – громадська корисність;
- Col 8 – звичайний, астенічний стан емоцій;
- Col 9 – звичайний, стеничний стан емоцій;
- Col 10 – фрустрація, астенічний стан емоцій;
- Col 11 – фрустрація, стеничний стан емоцій;
- Col 12 – ідеальний, життєвий стан бажань і потягів;
- Col 13 – реальний, життєвий стан бажань і потягів;
- Col 14 – ідеальний, робочий стан бажань і потягів;
- Col 15 – реальний, робочий стан бажань і потягів.

Отже, можна констатувати, що особистісне становлення старшокласників у читацькій діяльності супроводжується цілком

достатньою випереджальною підготовкою відповідно до прогнозованих змін в умовах зовнішнього середовища, антиципованих результатів власних дій і побудовою їхніх програм. Старшокласники зазначали, що, читаючи літературні твори, навіть за умов відсутності особистісного досвіду щодо певної ситуації, за допомогою механізмів антиципації максимально можливим є усунення невизначеностей і прийняття рішень стосовно питання, яке розглядається.

Високі значення за показником особистісно-ситуативної антиципації сприяють прогнозуванню результатів власної активності школярів, що може позитивно впливати на спрямованість і саморегулювання здійснюваної учнями діяльності, тим більше, що прогнозування стосується не тільки майбутніх результатів дій, але й змін умов зовнішнього середовища, які можуть мати досить суттєві наслідки для індивіда. На рис. 2 представлено гістограму, що покаже кількість старшокласників, які мають високі, середні та низькі значення за показником антиципації.



Умовні позначки:

ПЖ – підтримка життєзабезпечення;

К – комфорт;

СС – соціальний статус;

Сп – спілкування;

ЗА – загальна активність;

ТА – творча активність;

ГК – громадська корисність.

Рис. 2. Усереднений мотиваційний профіль старшокласників

Високий рівень розвитку антиципації у читацькій діяльності старшокласників впливає на різноманітні аспекти аналізу й інтерпретації ситуацій; можливими постають різноманітні варіанти трансформації подій, зображених у літературному творі; у школярів виникають різні, часом – нестандартні й оригінальні варіанти побудови власних дій, які сприяють розумінню учнями літературного твору; прийнятними також є різні варіанти оцінки майбутніх результатів читацької діяльності; можливими постають і різноманітні варіанти корекції умов програми виконавчих дій, що зумовлюють аналіз, інтерпретацію та розуміння школярами прочитаного твору. Значення прогнозу в читацькій діяльності також великою мірою пов'язане із взаємостосунками з оточуючими та своїм власним ставленням до результатів діяльності, що виконується.

Отже, 67,3% досліджуваних, які мають високий рівень розвитку особистісно-ситуативної, просторової та часової антиципації (з них юнаки становлять близько 71,9%, а дівчата – 62,6%), можна охарактеризувати за критерієм аксіо-орієнтованого особистісного становлення.

Цікавими для розуміння особливостей особистісного розвитку старшокласників у читацькій діяльності є дані за кореляційними зв'язками характеристик аксіопсихологічного становлення учнів (табл. 4).

Таблиця 4

Усереднені показники мотивації досягнень і мотивації ставлення у структурі мотивації старшокласників

Вид вибірки	Мотивація досягнення (мотиви)						Мотивація ставлення (мотиви)					
	Пізнавальний	Змагальний	Досягнення успіху	Внутрішній	Досягнення результату	Складності завдань	Ініціації	Самооцінки вольового зусилля	Самооблізація	Самооцінки особистісного потенціалу	Особистісного осмислення читацької діяльності	Позитивного особистісного очікування
Загалом	3,47	-0,2	3,27	2,44	1,45	-1,8	2,58	0,5	3,48	3,06	3,05	1,34
Чоловіки	2,46	-1,8	3,05	2,06	-0,3	-3,3	1,93	-2,2	4,35	2,49	2,44	-0,58
Жінки	3,98	0,15	3,44	2,78	2,15	-0,2	2,79	1,34	2,88	3,94	3,97	3,59

Результати аналізу статистично значущих залежностей показують, що чим більшою мірою у старшокласника виражені пізнавальні мотиви, тим чіткішими є їх показники «локусу контролю – Я» і «локусу контролю – життя», а також зрілості. Повага до себе, прийняття своїх індивідуальних якостей, відповідальність за власну долю, висока значущість особистісного досвіду забезпечують прагнення школярів до розуміння читацької діяльності як засобу продуктивного особистісного, а в майбутньому – і професійного становлення. Змагальний мотив зумовлюється особливостями смисложиттєвих орієнтацій старшокласників. Чим більшою мірою учні осмислюють процес власного життя, тим чіткішими є їх життєві цілі; такі старшокласники, як правило, цілком задоволені власним життям, вони адекватно оцінюють свої сили у нових ситуаціях і обставинах. Мотив досягнення успіху також позитивно корелює з усіма шкалами смисложиттєвих орієнтацій, що свідчить про безпосередню залежність між усвідомленням старшокласниками життєвих стратегій, їх прагненням до успіху в особистісному становленні. При цьому досягнення успіху як показник мотивації досягнення залежить від особливостей мотиваційних доменів зрілості та духовності. Ми пояснюємо цей факт тим, що у старшокласників чітко виражена «зріла» позиція досягнення успіху, учні усвідомлюють необхідність доводити іншим і суспільству власний успіх і його значущість з огляду на відповідальність, свій особистісний потенціал і можливості, зокрема, вміння самоактуалізації та самопрезентації. Це також підтверджується позитивною кореляцією між внутрішнім мотивом і ціннісним доменом «зрілість». Відповідальність та усвідомлення потенціалів власного становлення є, безумовно, характеристикою зрілої особистості. Високий ступінь відповідальності за організацію своєї читацької діяльності (в тому числі – у процесі її педагогічного регулювання), не зважаючи на складні стосунки старшокласників в учнівському колективі, характеризує особистісне становлення школярів. Ці учні відчувають себе сформованими особистостями, які мають почуття гідності, відповідальності за події, вирізняються самоповагою, соціальною зрілістю та самостійністю.

Вивчення кореляційних зв'язків дало нам змогу визначити пряму залежність між мотивом самообілізації, оцінкою процесу власного життя (зокрема, інтересу до життя), його емоційною на-

сиченістю, наповненістю змістом і спрямованістю на досягнення. При цьому мотив самообілізації має негативну кореляцію на рівні достовірності 0,05 із доменом соціальної влади, що відображає сучасні тенденції розвитку суспільства та характер взаємостосунків людей у ньому. Позитивними є кореляційні зв'язки між мотивом досягнення успіху з ціннісними доменами соціальності та зрілості, а також досягненням. Мотиви позитивного особистісного очікування залежать від життєвих цілей і показника результативності життя. Здатності прогнозувати життєві ситуації більшою мірою виражені у старшокласників із високими показниками мотиву позитивного особистісного очікування.

Мотив особистісного осмислення читацької діяльності має позитивну кореляцію з результатом життєдіяльності, локусом контролю – життя, досягненнями, соціальністю й зрілістю. Ці показники пояснюються, на нашу думку, бажанням учнів бути задіяними в читацькій діяльності як на уроках, так і у вільний час. Такі результати підтверджуються й тим, що домен «досягнення» має найбільшу кількість позитивних кореляцій з іншими компонентами мотивації (11 зв'язків із 13 можливих; не діагностовано значущої кореляції «досягнення» з пізнавальним мотивом і мотивом складності завдань).

Експериментально доведено, що існують зв'язки між мотивацією читацької діяльності та характерологічними особливостями старшокласників, а також показниками аксіопсихіки учнів. Найбільш значущими і стійкими позитивними зв'язками при цьому є зв'язки між:

- 1) мотивами досягнення та смисложиттєвими орієнтаціями;
- 2) мотивами особистісного осмислення читацької діяльності та соціальністю, зрілістю, духовністю;
- 3) мотивами самооцінки особистісного потенціалу й актуальною ригідністю, досягненнями, соціальністю, зрілістю;
- 4) флексибільністю та змагальним мотивом, мотивом досягнення успіху, внутрішнім мотивом, антиципацією тощо.

Також діагностовано значущий негативний зв'язок між антиципацією й актуальною ригідністю (за рахунок актуалізації особистісного досвіду), антиципацією та досягненнями, зрілістю, локусом контролю – життя, духовністю.

Цікавим є також те, що 364 учні з-поміж загальної кількості (3050 старшокласників), які брали участь у формульованні

му експерименті, не були задіяні в описаному дослідженні. Ці учні отримали такі результати за високим рівнем розвитку аксіопсихіки: 52,84% – за ціннісно-смісловою сферою особистості, 62,38% – за структурами психічних інтенціональностей, 64,89% – за проявами інтерсуб'єктних взаємодій. Тобто, рівень розвитку аксіопсихіки цих старшокласників є таким, як у школярів контрольних класів, тоді як оцінки показників розуміння цими учнями літературних творів є досить високими (такими, як у старшокласників експериментальних груп). Це свідчить про ефективність запропонованої нами системи психолого-педагогічних впливів, що сприяла навчанню школярів інтерпретувати, аналізувати та моделювати смислову структуру літературного твору, про доцільність впровадження нормативної моделі читання і розуміння старшокласниками літературних творів у навчальний процес закладу середньої освіти.

Висновки. Характеризуючи вибірку школярів, констатуємо, що становлення індивідуального образу світу учнів під час педагогічно регульованої читацької діяльності супроводжується процесом побудови старшокласниками власної системи смисложиттєвих орієнтацій. Учні мають можливість, змінюючи спосіб свого життя, стимулювати становлення індивідуального образу світу, водночас у цьому процесі виявляються індивідуальні особливості, відмінності та досить різний темп. Старшокласники, як правило, не здатні адаптивно сприймати процеси, що відбуваються в освіті та суспільстві, вони орієнтовані, передусім, на розвиток своїх здібностей, особистісне зростання і творче ставлення до діяльності. Успішна кар'єра і пов'язаний із нею добробут – очікуваний мотив соціальної активності цих старшокласників у майбутньому. При цьому організована нами педагогічно регульована читацька діяльність значно стимулює процес створення індивідуального образу світу школярів через смислові конструкти, смислові диспозиції та формування ціннісно-сміислової сфери особистості старшокласників. Завдяки використаним нами психолого-педагогічним впливам життєва позиція школярів стає орієнтованою на зовсім нові соціальні умови, що передбачають вибір учнями освітніх середовищ, які, своєю чергою, достатньою мірою сприятимуть реалізації їх творчого й інтелектуального потенціалів, власних можливостей тощо.

Зважаючи на емпіричні дані, наведені в нашому дослідженні, було з'ясовано **чинники аксіопсихологічного розвитку** особистості старшокласників у читацькій діяльності, як педагогічно регульованих, так і тій, що організується самостійно:

— здійснення вчителем індивідуального підходу до школярів із метою врахування їх характерологічних особливостей, зокрема психічної ригідності-флексибільності, що впливає на продуктивність читацької діяльності учнів і набуття нею ціннісної значущості;

— стимуляція вчителем загальної, творчої й інтелектуальної активності старшокласників із метою розвитку їх структури психічних інтенціональностей і проявів інтерсуб'єктних взаємодій, що наближують учня до трансцендентального духовного суб'єкта;

— урахування вчителем особливостей організації читацької діяльності старшокласників, що сприятиме не лише розумінню учнями експліцитного й імпліцитного змісту творів, а й знаходженню школярами особистісних смислів, який несуть для них компоненти тексту, сприйняттю учнями читацької діяльності як такої, що становить для них особистісну цінність.

Література

- Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И. Б. Ханиной. Москва : Изд-во МГУ, 1999. 127 с.
- Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Київ – Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. 172 с.
- Братусь Б. С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века. *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 6–13.
- Васильюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис. Типологический анализ кризисных ситуаций. *Психологический журнал*. 1995. Т. 16/3. С. 90–101.
- Выготский Л. С. Мышление и речь: Собр. соч. в 6-ти т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5–361.
- Говорун Т. В. Проявление эмоционально-нравственных отношений как компонента убеждений старшекласников. *В кн.: Развитие нравственных убеждений школьников. Раздел 4* / под ред. М. Й. Борышевского. Киев : Рад. школа, 1986. С. 140–151.
- Дьяченко О. М. Чего на свете не бывает?: Занимательные игры для детей от 3 до 6 лет: Книга для воспитателей детского сада и родителей / под ред. О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаевой. Москва : Просвещение, 1991. 62 с.
- Залевский Г. В. Томский опросник ригидности (ТОР). Москва – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2004. 120 с.

- Замфир К. Методика «Структура мотивации трудовой деятельности». 2018. URL : <https://www.google.com>.
- Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея – НВ, 2009. 512 с.
- Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск : Изд-во Томского ун-та, 2000. 154 с.
- Красноярцева О. М. Педагогическое мышление как проявление профессиональной компетентности. Барнаул : Изд-во Барнаульского ун-та, 2000. 70 с.
- Леонтьев А. Н. Психология образа. *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 1979. № 2. С. 3–13.
- Леонтьев Д. А. Субъективная семантика и смыслообразование. *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. Москва : Изд-во МГУ, 1990. № 3. С. 33–42.
- Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. Москва : Смысл, 1992. 16 с.
- Менделевич В. Д. Тест прогностической компетентности. Казань : КГМУ, 2005. 134 с.
- Мерло-Понти М. Временность. *Историко-филос. ежегодник*. Москва : Наука, 1991. С. 271–293.
- Нарышкин А. В. Строеие образа мира человека и соотношение понятий «знак» – «символ» и «значение» – «смысл». *Вопросы психологии*. 2004. № 1. С. 88–99.
- Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. Москва : Изд-во МГУ, 1988. 207 с.
- Потапова В. Д. Функціональна система психологічних механізмів інтуїтивно-почуттєвого відображення. Донецьк : ООО «Юго-Восток, Лтд», 2005. 336 с.
- Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології. Київ : ПППО АПН України, 2006. 530 с.
- Семёнов И. Н., Сиротина Е. А., Зарецкий В. К. Исследование рефлексивного аспекта принятия решения как фактора оптимизации мышления: Исследование процессов принятия решения. Москва : ВНИТЭ, 1977. 174 с.
- Семёнов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации мышления и саморазвития личности. *Вопросы психологии*. Москва, 1983. № 2. С. 35–42.
- Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира. *Вестник МГУ. Сер. 14: Психология*. 1981. № 2. С. 15–29.
- Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5-ти т. / редкол.: А. Г. Дзеве́рин (пред.) и др.; вступит. статья А. Г. Дзеве́рина. Киев : Рад. школа, 1979. 686 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 366 с.

- Чепелева Н. В. Психологія читання тексту студентами вузу. Київ : Либідь, 1990. 97 с.
- Шварц С. Ценностный опросник (ЦО) (в апробации А. Л. Лихтарникова). 2018. URL : <https://www.google.com>.
- Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. Москва : Ренесанс, 1994. 336 с.
- Янов-Бульман Р. Шкала базовых убеждений (в адаптации О. Кравцовой). 2018. URL : <https://www.google.com>.
- Ясперс К. Смысл и назначение истории. Москва : Политиздат, 1991. 527 с.
- Mykhalchuk, N., & Ivashkevych, E. (2014). Types of dialogical interaction in the process of teaching foreign languages. *Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти*. Матеріали Всеукр. наук.-методичної Інтернет-конференції (11 квітня 2014 р.). Луцьк : РВВ Луцького НТУ. С. 35–38.
- Onufriieva, L. (2015). The psychological potential of socioeconomic specialists' personal progress in the light of family education. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський : Аксіома. Вип. 30. С. 448–457.
- Scheingold, K., & Foundas, A. (1978). Rhymes for some reasons: Effect of rhyme on children's memory for detail and sequence in simple narratives. *Psychological Reports*, 43 (3), 2, 1231–1234.
- Schwarz, S., & Bilsky, W. (1987). To word a universal psychological structure of human values. *Personality and social psychology*, 53, 3, 69–76.

Mykhalchuk Nataliia, Koval Iryna, Yatsiuryk Alla. The development of senior pupils' personality in the axiologically characterized reader's activity

ABSTRACT. *In the research the authors of the article proceed from the fact that the reading of fiction creates limitless opportunities for the personal development of senior pupils, modeling their individual «images of the world», which, in turn, will affect the finding of human meanings. In this context we mean not only the meaning of a specific activity, but also meaning in the axiological sense, which allows us to see the object-object field of the outer space wider and deeper. Therefore, our research should consider how this «objective» world is organized, shaped and modeled for each particular subject. So, let's analyze the process of constructing the image of the world, since it is the study of the peculiarities of this construction that promotes not only the understanding of senior pupils of the implicit meaning of the novel, but also the understanding of the person himself/herself, his/her inner essence. The latter, in turn,*

determines the conditions of the personality and in the future the professional formation of the subject.

It was noted that reading activity created a great opportunity for the practical transformation of the person's own consciousness, his/her holistic image of the world, lifestyle, stereotypes of the perception of the external world, as well as personal characteristics.

It was determined that pedagogically regulated activity would contribute to the development of the value-semantic sphere of pupils' person. Senior pupils, in turn, will try to form a strategy of their own lives, in the future they will implement it, and it will create positive conditions for the formation of senior pupils as a poly-subject of their activity.

It was proved that the personal formation of a senior pupil in conditions of a real life (a part of which was secondary education, reading activity of schoolchildren, etc.) would be manifested in the design of the pupils' individual image of the world, determined by the solution of tasks in order to identify the meaning and value of their activities for themselves and the society. All this will manifest in the gradual formation of the axiological psychic of senior pupils. The last, in our opinion, will allow the pupils to take the position of the so-called poly-subject – a person with a high level of the development of value consciousness, capable of moral self-determination.

It was emphasized that the described features of the personal formation of senior pupils allowed us to consider the process of teaching at school as a permanent one, which would be associated with the transformation of various types of activities. Modern education is possible only with the consideration of the continuity of the stages of the person's formation, individual characteristics and qualities, as well as the formation of those psychological new formations that appears in the process of reading fiction. Secondary education involves applying to the mnemonic and personal experience of a pupil, it is considered as a process aimed at creating conditions for the design, construction of schoolchildren's own reality, their own living space, which will stimulate personality to find opportunities to achieve the level of poly-subject activity, bringing it closer to the transcendental spiritual subject in the whole.

Key words: *personality of senior pupils, axiologically characterized reading activity, image of the world, implicit meaning, axiological psychic, mnemonic experience, personal experience, poly-subject of activities, transcendental spiritual subject.*

THE FORMATION OF ETHNIC TOLERANCE IN THE STUDENT ENVIRONMENT OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

ФОРМУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Nataliia Semeniv

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor of the Department of Theoretical and Applied Psychology, Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine
12, Stepana Bandery street, Lviv, Ukraine, 79013
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-9691>
Researcher ID: T-6794-2018
E-mail: semenivnat@gmail.com

Наталія Семенів

Кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та практичної психології, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
вул. С. Бандери, 12, м. Львів, Україна, 79013

Семенів Наталія. Формування етнічної толерантності у студентському середовищі закладу вищої освіти

АНОТАЦІЯ. У дослідженні розглянуто сучасний стан розробки методів дослідження етнічної толерантності. Проаналізовано чинники, використовувані сучасною психологією для вивчення складності, унікальності, специфіки, формування етнічної толерантності. Виявлено взаємозв'язок етнічної толерантності з соціальними процесами та міжетнічною взаємодією. Проаналізовано формування етнічної толерантності, яка відображає психологічні аспекти міжетнічних комунікацій, пов'язаних із різними типами соціальних відносин у суспільстві. Сформовано загальну концепцію емпіричного дослідження етнічної толерантності. Проведено емпіричне дослідження етнічної толерантності в студентському середовищі. Проаналізовано результати дослідження рівня толерантності, проведено статичну обробку отриманих результатів. Указано, що існує певна кількість теоретичних моделей,

що внесли свій внесок у вивчення сфери міжгрупових відносин, але концепція соціальної толерантності все ще вкрай неоднозначна.

Визначено особливий акцент щодо важливості дослідження толерантності в студентському середовищі. Дослідження етнічної толерантності серед молоді має велике практичне значення, особливо у багатоетнічних суспільствах.

Доведено необхідність практичного вивчення етнічної толерантності. Визначено методологію та здійснено вибір методів емпіричного дослідження етнічної толерантності в молодіжному середовищі. Визначено перспективи подальших практичних досліджень етнічної толерантності й етнічної ідентичності.

Описано результати дослідження етнічної толерантності серед студентів. За допомогою статистичного аналізу результатів з'ясовано чинники, що впливають на етнічну толерантність студентів Національного університету «Львівська політехніка» (Україна). Результати показали дієвість і надійність інструментарію оцінки етнічної толерантності серед молоді.

Окреслено перспективи подальших наукових досліджень етнічної толерантності. Визначено практичні рекомендації щодо формування рівня етнічної толерантності в студентському середовищі. Зроблено висновок про необхідність подальшого дослідження процесу формування позитивної етнічної ідентичності для запобігання кризовим станам у міжетнічних відносинах із небезпечними наслідками.

Ключові слова: етнічна толерантність, міжетнічні взаємини, етнічна ідентичність.

Вступ. Етнічна толерантність — здатність людини проявляти терпіння до життя представників інших етнічних спільнот, їх поведінки, національних традицій, звичаїв, почуттів, думок, ідей, вірувань тощо. Етнічна толерантність виявляється у сформованій витримці, самовладанні, здатності індивіда сприймати незвичні для нього прояви чужої культури без зниження адаптивних можливостей особистості.

Поняття «толерантність» — один із найпопулярніших термінів у сучасній вітчизняній і зарубіжній соціально-політичній, психологічній, культурологічній і правничій літературі. Термін «толерантність» походить від латинського дієслова *tolero* — «нести, тримати», а також «переносити, зберігати, годувати, залишати».

Сама ідея толерантності сягає історії філософської думки. Про толерантність в умовах сильної церковної цензури писали Дж. Локк у «Нарисах про терпимість» і «Листах про терпимість», П. Бейль у декількох своїх філософських працях. Як філософська категорія толерантність була сформульована у зв'язку з проблемою нетерпимості й спочатку сприйнята як осмислення підсумків Тридцятилітньої війни, в ході якої представники ворогуючих релігійних конфесій майже поголовно винищили один одного.

Феномен толерантності на сучасному етапі розвитку суспільства став предметом широкого кола наукових досліджень і набув міждисциплінарного і міжкультурного характеру. В науковій літературі толерантність розглядається, перш за все, як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатомірності й різноманіття людської культури, норм, вірувань і відмова від зведення цього різноманіття до однаковості або до переваги якоїсь однієї точки зору. Отже, толерантність можна розглядати як одну з важливих складових психологічної культури особистості.

Вивчення толерантності у контексті педагогічної та вікової психології здійснено у працях О. Г. Кравцова (Кравцов, 2007). У юнацькому віці, на думку вченого, вкрай важливо сформувати позитивне ставлення до світу загалом, протидіяти формуванню авторитарного синдрому, розвивати толерантність.

Толерантності як одній із найважливіших характеристик ефективної педагогічної діяльності присвячено дослідження А. Г. Скок. Під особистісною толерантністю А. Г. Скок розуміє ставлення до оточуючих, що базується на повазі та рівності інших, відмові від домінування, визнанні багатомірності й різноманіття людської культури, вірувань, настанов, норм (Скок, 2007).

Толерантність у контексті педагогічної взаємодії також розглядається у праці вітчизняної дослідниці О. О. Холодової (Холодова, 2003). Учена дослідила роль фрустраційної толерантності при становленні педагогів як професіоналів.

Толерантність як основа ефективної комунікативної взаємодії розглядається у працях В. В. Бойка. Учений здебільшого оперує поняттям комунікативної толерантності. На його думку, комунікативна толерантність має таку структуру: ситуативну, типологічну, професійну та загальну (Бойко, 2004).

Результати теоретичного аналізу поняття толерантності у різних галузях психологічного знання дали змогу визначити основні напрями його дослідження: по-перше, як стійкої риси особистості, що тісно взаємопов'язана з іншими особистісними станами і властивостями; по-друге, як важливого чинника особистісного розвитку людини; по-третє, як важливої передумови ефективної інтерперсональної взаємодії та успішного функціонування особистості у групі.

Вивчення поняття толерантності в межах етнічної психології продемонстровано у працях Н. М. Лебедевої. Учена зазначає, що етнічна толерантність є основоположною запорукою мирного існування суспільства (Лебедева, 2005).

На думку етнопсихолога Г. У. Солдатової, «етнічна нетерпимість – реально значуща форма прояву кризових трансформацій етнічної ідентичності. Основою етнічної нетерпимості є підвищена чутливість до осіб інших національностей. Вона може виражатися в широкому діапазоні – від легкого дискомфорту і роздратування, що не реалізуються в поведінці, до різних форм дисциплінарної поведінки і навіть вибухів обурення й ненависті (Солдатова, 2006; 2008). Толерантність як компроміс, що пронизує свідомість людини, розглядається у працях Т. М. Шихардіної (Шихардина, 2001).

Етнополітологічний підхід до окресленої проблеми сформулював А. Г. Асмолов (Асмолов, 2000). Л. Г. Почебут пропонує розглянути п'ять рівнів етнічної толерантності: високий позитивний, середній позитивний, нормальний, середній негативний, високий негативний (Почебут, 2004).

Феномен етнічної толерантності також може розглядатися крізь ціннісну сферу окремої особистості й цілої етнічної групи. Саме цю сторону особистості становлять індивідуальні цінності, які інтегрують поведінку та переживання окремої людини. Нормативну поведінку етнічної групи визначають групові цінності, що функціонують як правила соціальної взаємодії, додають єдність групі. Дослідниця Ю. С. Тагліна розглядає етнічну толерантність як соціальну цінність, яка може бути представлена у двох формах: суспільний ідеал (толерантність як етична проблема) і цінність, що об'єктивувалася, наочне втілення цього ідеалу. Окрім того, вчена розглядає толерантність як складову етнічного

характеру українського народу, що тісно пов'язана з інтровертованістю (Тагліна, 2005).

О. В. Бичко вважає, що ідентичність є найстабільнішою і найсильнішою ланкою соціальної ідентичності особистості. Це визначається стійкістю етносу як соціальної групи, адже етнічність передається з покоління в покоління, ніхто не може вибрати етнічну групу, до якої бажав би належати (Бичко, 2007).

Толерантність стає все яскравішою справою в сучасному різноманітному суспільстві в культурному, етнічному, релігійному та політичному відношенні. Толерантність вважається найважливішим ключем для плюральних суспільств і демократичної конкуренції. Світові дослідники та науковці наголошували на важливості толерантності у своєму суспільстві (Aaron J. Abbarno, 2011; Clark, 2008; Furedi, 2012; Gibson & Gouws, 2001; Inghart, 1997; Jackman, 1977; Peffley, Knigge & Hurwitz, 2001). Безсумнівно, толерантність є однією з найважливіших рис особистості в сучасному світі, у якому відбуваються інтеграція, міграція, глобалізація та міжкультурні процеси. Емпіричні дані свідчать, що толерантність може сприяти соціальній стабільності та гармонії (Almond & Verba, 1989; Cheah, 2004).

Значну частину досліджень етнічної толерантності щодо етнічних меншин зосереджено в країнах, у яких етнічні меншини зазвичай є іммігрантами або іноземцями (Cote & Erickson, 2009; Stepaž & Damron, 2009; Oliver & Meldelberg, 2000; Oliver & Wong, 2003; Wagner, 2006; Weldon, 2006). На думку цих дослідників, різні ефекти етнічної різноманітності між етнічними групами виникають тому, що присутність таких груп етнічних меншин породжує серед етнічної більшості відчуття сприйняття суспільної загрози.

Мета нашого дослідження – висвітлити особливості формування етнічної толерантності, стан розробки цієї проблеми у сучасних психологічних дослідженнях, емпірично дослідити розвиток етнічної толерантності у середовищі закладу вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. Визначити рівень розробленості поняття «етнічна толерантність» у психологічній думці.
2. Дослідити особливості формування етнічної толерантності у студентському середовищі закладу вищої освіти.
3. Провести емпіричне дослідження рівня етнічної толерантності в середовищі студентів закладу вищої освіти.

Методи та методики дослідження. Дослідження етнічної толерантності студентської молоді спиралося на загальнонаукові методи дослідження. За допомогою системного аналізу визначено мету й об'єкт дослідження. Визначено завдання дослідження і процеси, що мають стосунок до формування етнічної толерантності молоді. У роботі використано такі *методи*: структурно-функціональний, аналіз, систематизація, узагальнення.

Для визначення стану сформованості етнічної толерантності у студентському середовищі було здійснено підбір методик і виконано емпіричне дослідження. Статичну обробку даних і презентацію результатів здійснено за допомогою пакету статистичних програм SPSS. У дослідженні взяли участь студенти Національного університету «Львівська політехніка» у кількості 102 особи; вибірка була гетерогенною. Дослідження проводилось як в індивідуальній, так і у груповій формі та носило психодіагностичний характер.

Результати та дискусії. Період навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) виступає як особливий, цілком самостійний етап життя людини, впродовж якого формуються навички соціальної взаємодії з представниками різних соціальних та етнічних груп, участь у видах діяльності, що формують особистість і визначають модель її соціальної поведінки.

Зокрема, сучасні українські дослідниці Л. А. Онуфрієва й О. М. Чайковська переконують, що «на формування соціально-психологічного клімату студентської групи впливає чимало чинників, зокрема, вагомий вплив здійснюють міжособистісні відносини» (Онуфрієва & Чайковська, 2019). Так, дослідницями «емпірично встановлено взаємозв'язок між переважаючим типом міжособистісних відносин у студентських групах і ступенем сприятливості соціально-психологічного клімату в цих групах» (Онуфрієва & Чайковська, 2019). Сучасні українські дослідниці Л. А. Онуфрієва і Н. М. Семенів стверджують, що «освітнє середовище закладу вищої освіти поєднує дві функції: є середовищем, що сприяє розкриттю особистісних тенденцій, та є середовищем розвивального характеру – сприяє розвитку професійних інтересів, мотивів, цінностей, завдяки чому формується здатність до цілепокладання в професійній діяльності» (Онуфрієва & Семенів, 2019).

У сучасному поліетнічному світі, що пронизаний незліченими та різноманітними міжкультурними комунікаціями, вже сьогодні склалася ситуація, коли стає практично неможливо повністю уникнути контактів між різними культурними традиціями і стилями. Міжетнічна взаємодія передбачає встановлення контактів із представниками різних національностей і соціальну взаємодію. Тим не менш, до цих пір залишається не до кінця вирішеним питання впливу різних умов на розвиток етнічної толерантності, зміну її когнітивного й афективного компонентів у процесі короткострокової і тривалої міжетнічної взаємодії та в умовах полікультурного середовища.

Формування етнічної толерантності студента пов'язане з усвідомленням себе як представника конкретного народу з його характерними рисами (етнічна ідентичність). В основі етнічної толерантності студентів лежить готовність прийняття культурних і національних особливостей людини, здатність незалежно від етнічної приналежності до конструктивної співпраці й діалогу, вміння і бажання вислухати свого співрозмовника, поглянути на ситуацію очима іншої людини.

У формуванні позитивної спрямованості особистості та, відповідно, психологічного благополуччя особистості велике значення має формування толерантності. Дискусія про природу толерантності близька дискусії про сутність ідентичності, зокрема етнічної ідентичності. Поняття толерантності, що ототожнюється багатьма дослідниками з поняттям терпимості, має глибше змістове наповнення. Етнокультурні цінності, культурна самобутність вступають у протиріччя з глобалізаційними процесами. Толерантність розуміється як універсальна категорія, що символізує універсальність, більш того, вона примиряє дві суперечливі тенденції: прагнення до інтеграції та прагнення до мультикультурності.

Проблема взаємозв'язку етнічної ідентичності й толерантності в умовах соціальних, комунікативних, релігійних відмінностей стає актуальною.

Згідно з принципами гуманізму толерантність є критерієм демократичної згоди, морального рівня розвитку суспільства, здатності протистояти насильству й авторитаризму, психологічної готовності людини надати оточуючим вибір власної стратегії поведінки, способу мислення і незалежного світогляду, усвідомлен-

ня своєї власної ідентичності. Уміння конструктивно взаємодіяти з представниками різних етнічних груп, володіння навичками побудови толерантних відносин визначають рівень міжетнічної компетентності у процесі міжкультурної комунікації. Вивчення толерантності як етнокультурної норми свідчить про те, що в різних етнокультурних контекстах вона набуває різного змісту, в основі якого лежать універсальні цінності.

Толерантність як особливість свідомості або особистісна риса проявляється, будучи належним чином вихована чи сформована і не притаманна людині на початку її існування. Людині, навпаки, органічно притаманна тенденція протилежного спрямування – настороженість, яка легко перетворюється у ворожість або агресію стосовно тих, хто від неї відрізняється або на неї не схожий. У кожній людині є певний несвідомий механізм, що формує відношення «свій – чужий». Інший індивід підсвідомо сприймається як такий, що представляє небезпеку або загрозу.

Етнічна толерантність особистості виникає і проявляється у проблемно-конфліктних ситуаціях взаємодії з представниками інших етнічних груп. Проблеми толерантності не існувало б, якби поняття «чуже» або «інше» не були б віддзеркаленням дійсності.

Толерантність як терпимість стосовно людей, які належать до іншого етносу, передбачає, що особистість усвідомлює існування подібностей і тотожностей, які приховуються під відмінностями людей, наприклад, усвідомлює належність етнічних груп до людства загалом або до громадянського суспільства певної держави.

Позитивною рисою етнічної толерантності для гармонійного суспільства та психологічного благополуччя особистості є те, що вона визнає наявність іншого способу життя й етнокультурних цінностей. Тобто, вона заснована на паритеті сторін, зміст етнічної толерантності полягає у ставленні до «іншого» як до рівнозначного індивіда. Етнічна толерантність виключає патерналізм або зверхність до представників інших етнічних груп, коли одна з етнічних спільнот бажає бути так званим «покровителем» іншої.

У структурі особистості етнічна толерантність належить до активних ознак особистості, тобто їй не притаманне інертне, індиферентне ставлення до подій або особиста примиреність і поблажливість до насильства, несправедливості. Толерантності, навпаки, притаманні позитивні ознаки, для неї характерні постійна

готовність і прагнення до міжетнічного діалогу та міжетнічного компромісу. Критерієм толерантного прийняття світоглядних відмінностей може виступати спрямованість особистості на морально-етичні принципи і норми людського існування, які можуть забезпечити існування мирних взаємин між етнічними спільнотами й окремими їх представниками. Етнічна толерантність досягається у прагненні встановлення взаємної поваги, розуміння й узгодження різнорідних інтересів і точок зору. Інструментарій толерантності – ненасильницькі засоби, без застосування тиску, переважно методами переконання і роз'яснення.

Розуміння – необхідна складова етнічної толерантності й етнокультурної компетентності. З позицій етнічної толерантності розуміння – це спонтанний процес осягнення етнічної специфіки, в той час як у контексті етнокультурної компетентності розуміння – це результат пізнання.

Тому виховання етнічної толерантності й формування етнокультурної компетентності нерозривно пов'язані. Тобто, етнічна толерантність і етнокультурна компетентність є двоєдиною сукупністю. З однієї сторони, етнокультурна компетентність, заснована на знанні про етнічні культури та наявності досвіду в галузі міжетнічних відносин, націлена на взаєморозуміння, вона передбачає існування толерантності між етнічними спільнотами. З протилежного боку, етнічна толерантність, заснована на визнанні та прийнятті етнокультурної різноманітності, дає змогу зрозуміти інші етнічні групи, а також розширити рамки етнічних знань і досвіду.

Результати теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми толерантності загалом та етнічної толерантності зокрема у різних галузях психології свідчать про те, що стрижневим у цьому понятті є особистісний аспект. Адже у психології особистості толерантність описується через мотиваційну й аксіологічну сфери особистості, її самоактуалізацію і саморозвиток; у соціальній психології – через особливості міжособистісної взаємодії; у педагогічній і віковій психології – через розвиток особистості; в етнічній психології – через особистість як представника певної етнічної групи і національно-культурного простору.

До основних понять, через які визначається етнічна толерантність у психологічній літературі, належать чинник безконфліктної, ефективної взаємодії, складова особистісної толерантності,

особистісна і соціальна цінність, прояв етнічної ідентичності особистості на рівні норми.

Емпіричне дослідження етнічної толерантності молоді. У нашому дослідженні застосовувалися такі статистичні методи математичної обробки інформації: порівняльний, кореляційний і факторний аналіз, порівняльний аналіз груп за t-критерієм Стьюдента. Метод статистичного опрацювання даних дає змогу порівнювати результати дослідження у двох і більше групах. Кореляційний аналіз дозволяє виявити взаємозв'язки між досліджуваними ознаками. Факторний аналіз виокремлює групи ознак, які між собою взаємодіють, і дає підстави виокремити найсуттєвіші змінні. Аналіз проводився за допомогою програми SPSS 13.0 for Windows.

Щоб дослідити уявлення студентів про етнічну толерантність, було використано методика Г. У. Солдатової «Індекс толерантності». Методика дає змогу виявити ставлення до деяких соціальних груп (етнічних меншин), комунікативні установки (повага до думки опонентів, готовність до конструктивного вирішення конфліктів і продуктивної співпраці). Окрема увага приділена етнічній толерантності – інтолерантності (ставлення до людей іншої раси й етнічної групи). Методика містить 4 субшкали: етнічна толерантність, соціальна толерантність, толерантність як риса особистості, загальна толерантність. Саме ці субшкали було досліджено у нашій роботі. Щоб виявити статистично значущі відмінності між середніми значеннями параметрів, використано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

На початку дослідження «Індексу толерантності» учасники заповнили картки експрес-опитувальника для діагностики загального рівня толерантності, який був розроблений групою вчених (Солдатова, Кравцова, Хухлаєв, Шайгерова). Результати подано у рівнях – відповідно низький, середній і високий рівні толерантності.

Таблиця 1

Результати за методикою «Індекс толерантності», %

	Етнотолерантність	Соціальна толерантність	Як риса особистості
Середній рівень	75,0	78,8	63,5
Високий рівень	25,0	21,2	36,5

Проаналізувавши відповіді, було отримано результати, які свідчать про середній рівень розвитку толерантності у 100% досліджуваних, а це 102 респонденти. Але результати у межах свого рівня коливаються від 65 до 99 балів. Тобто, можемо стверджувати, що ті, хто показав результат 65 балів, мають недостатньо розвинений і сформований блок толерантності, порівняно з тими, хто має 99 балів. Такі результати показують респонденти, для яких характерно поєднання як толерантних, так і інтолерантних рис. В одних соціальних ситуаціях вони поведуться толерантно, в інших – можуть проявляти інтолерантність.

При цьому, кожен із респондентів показав різні результати за кожною зі шкал, а саме: «етнічна толерантність», «соціальна толерантність» і «толерантність як риса особистості». Якщо за максимум за шкалою брати 44 бали, то можемо зробити висновок, що за кожною зі шкал респонденти виявили або середній, або високий рівні толерантності (рис. 1).

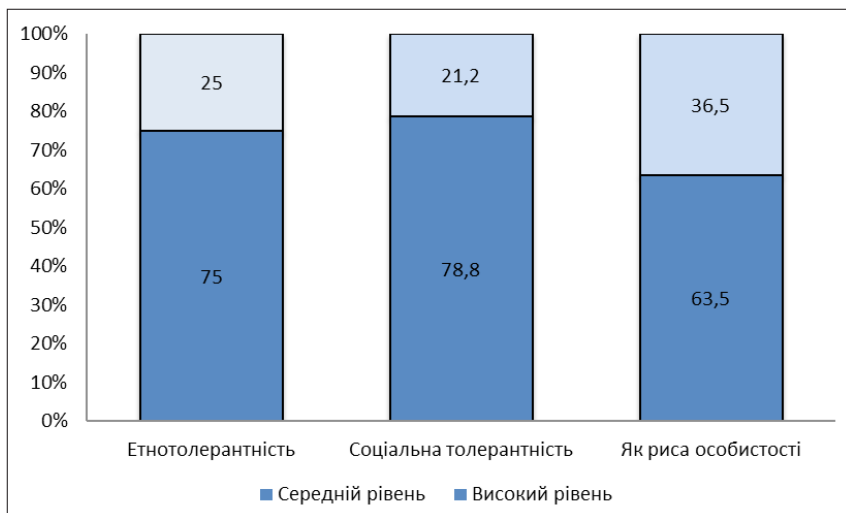


Рис. 1. Результати за методикою «Індекс толерантності»

Після порівняння середніх значень ми бачимо, що студенти характеризуються середнім рівнем толерантності як етнічної, так і соціальної та міжособистісної. Можна сказати, що студенти хоч і вже сформовані особистості, у яких є свої погляди на

життя, переконання, але це ще не дає їм змоги контролювати свої почуття на такому високому рівні. Ці результати свідчать про те, що студентам властиво поєднання як толерантних, так і інтолерантних рис. Ця толерантність може виявлятися до однієї категорії осіб і не виявлятися до іншої. Такі люди деякою мірою не завжди задоволені присутністю представників інших народів на їхній території, вони старатимуться ущемляти їх права та свободи. Але, якщо людина толерантна і їй властиві така поведінка і риси характеру, які проявляються в неї на особливому рівні, то так вона зможе досягти успіху в спілкуванні, заслужити повагу до себе з боку представників інших національностей. Толерантність як риса особистості також знаходиться на середньому рівні, що говорить про те, що студенти краще спілкуватимуться з людьми, які мають іншу думку, ніж із тими, хто належить до іншої національності.

Показники соціальної толерантності вказують на те, що студенти виявляють толерантне ставлення до різних соціальних груп, волоцюг, жебраків, які приїжджають до них у країну, вони охоче надають їм свою допомогу.

Високий рівень толерантності виявлено у 21,2% досліджуваних, середній рівень властивий 78,8% студентів. Тобто, студенти з високим рівнем цього показника (21,2%) мають виражені риси толерантної особистості. Вони проявляють поблажливість і терпимість до представників іншої національності, з розумінням ставляться до них, до їх звичаїв і культури, визнають їх права і виявляють до них повагу. Це свідчить про те, що в них присутня людська гідність, солідарність і ненасильство, вони ознайомлені з правами людини в національному та міжнародному вимірі. Студенти розуміють, що іноземці не представляють небезпеки для них, вони такі ж самі люди, як ми всі.

Середній рівень толерантності (78,8%) вказує на поєднання толерантних та інтолерантних рис. У різних ситуаціях вони можуть поводитися як толерантно, так і проявляти інтолерантність.

Згідно з результатами дослідження з використанням анкети «Етнічно толерантна особистість» виокремлено три групи з різним рівнем сформованості когнітивного, афективного і конативного компонентів етнічної толерантності.

Високий рівень когнітивного компонента етнічної толерантності властивий 67,2% досліджуваних, середній – 15,3%, низь-

кий – 17,5% студентів. Це говорить про наявність у студентів досить високих знань і уявлень щодо міжетнічної взаємодії між різними етнічними групами, вони знають, із чого складаються етнічні групи і нації, знайомі з культурою та правами інших народів.

Щодо афективного компонента етнічної толерантності, то високий рівень його прояву характерний для 56,7% респондентів, середній – 24,1%, а низький – для 19,2% молоді. Цей компонент пов'язаний з емоційною сферою особистості та виражає емоційне ставлення до різних етнічних груп. Результати за цим компонентом також досить високі, тому можна стверджувати, що опитані студенти задоволені своєю взаємодією з іншими етнічними групами, у цих відносинах присутні позитивні емоції, незалежно від етнічної приналежності об'єктів спілкування, а також наявне бажання спілкуватися з людьми інших етнічних груп.

55% студентів мають високий рівень конативного компонента етнічної толерантності, 37% – мають середній рівень прояву цієї ознаки і лише 8% осіб – низький рівень прояву. Цей компонент належить до мотиваційної сфери особистості й представлений, насамперед, мотивами міжособистісної взаємодії з представниками інших етнічних груп. Ці результати свідчать про те, що у респондентів досить толерантне ставлення до представників різних етнічних груп.

Здійснивши діагностику різних компонентів етнічної толерантності, виокремлено 3 групи досліджуваних із низьким, середнім і високим рівнями. Результати говорять про те, що найбільше досліджуваних із низьким рівнем припадає на когнітивний і афективний компоненти (17,5% і 19,1% відповідно). Цим можна пояснити і те, що когнітивний компонент тісно взаємодіє з афективним, ця взаємодія у вигляді знань і уявлень у сукупності з різними видами емоцій породжує ставлення до представників інших національностей. Якщо така взаємодія знаходиться на низькому рівні, це свідчить про низькі знання й уявлення про культуру інших народів, відсутнє бажання спілкуватися з представниками іншої національності.

Важливою проблемою досліджень етнічної толерантності та міжетнічних взаємин постає питання про межі етнічної ідентичності, за якими починаються негативні явища в міжетнічному спілкуванні, етнічна упередженість і ксенофобія. Межа між

етнічною ідентичністю й етнічною упередженістю особистості є дуже хиткою і зникає тоді, коли усвідомлення приналежності до етнічної групи трансформується у чітку організовану диспозицію, що виражає негативне ставлення до інших через усвідомлення своєї вищості шляхом визнання меншовартості інших. Етнічна упередженість відрізняється від особистісної упередженості тим, що негативне ставлення зумовлено не рисами самої особистості, а її приналежністю до певної етнічної групи.

Для емпіричного визначення взаємозв'язку толерантності й типів ідентичності було використано методика Г. У. Солдатової і С. В. Рижової «Типи етнічної ідентичності» (Солдатова, 2008). Методика дає змогу діагностувати етнічну самосвідомість особистості та її трансформацію в умовах міжетнічної напруги. Перед проведенням кореляційного аналізу визначався ступінь нормального розподілу значень за критерієм нормальності Колмогорова – Смирнова. Обрахування проводилося за допомогою комп'ютерної версії програми SPSS. Розподіл значень відповідає нормальному вигляду за умови, якщо значущість асиметрії (Asymp.Sig.) > 0,05. У цих значеннях розподіл відрізняється від нормального у показниках етнофанатизму, тому означена змінна була вилучена з подальшого дослідження. Показники кореляційного зв'язку між індексом етнічної толерантності й типами етнічної ідентичності подано у табл. 2.

Таблиця 2

Показники кореляційного зв'язку етнічної толерантності й типів етнічної ідентичності

Типи ідентичності	Показник етнічної толерантності	г-Пірсона
Індиферентність		$r = 0,021$ ($p < 0,05$)
Норма		$r = 0,152$ ($p < 0,05$)
Етноогоїзм		$r = -0,478$ ($p < 0,05$)
Етноізоляція		$r = -0,525$ ($p < 0,05$)
Етнонігілізм		$r = -0,310$ ($p < 0,05$)

Як бачимо з табл. 2, встановлено значущі від'ємні кореляційні зв'язки між показниками толерантності та показниками етноогоїзму й етноізоляції. Своєю чергою, визначені показники зазначених типів етнічної ідентичності характеризуються додат-

ним кореляційним знаком, що може свідчити про їх сполучення як основу для формування ксенофобії й етнічної упередженості. За своїм змістовим наповненням норма наближається до психологічної суті толерантності як носія позитивної ідентичності, що визначає позитивне ставлення як до свого народу, так і до представників інших етнічних груп і національностей. Своєю чергою, етнотероризм, етноізоляція й етніцизм формують психологічну перевагу своєї етнічної групи перед іншими, ця перевага може бути виражена різною мірою та засобами.

Про це свідчить показник значущого від'ємного кореляційного зв'язку між етнотероризмом і нормою ($r = -0,468$; $p < 0,01$), що говорить про те, що у випадку зменшення позитивного ставлення студентів до власного народу сильніше виражається напруженість і роздратування у спілкуванні з представниками інших етнічних груп. Отже, необхідно, щоб люди любили і поважали свій народ, свою культуру і традиції, у цьому випадку є тенденція до зменшення напруженості стосовно представників інших національностей або етнічних груп.

Було виявлено значущий від'ємний зворотний зв'язок між нормою й етноізоляцією ($r = -0,519$; $p < 0,01$). Тобто, у випадку, якщо особистість буде погано ставитися до власної етнічної групи, то збільшиться потреба в тому, щоб «очистити» власну культуру, можливі прояви ксенофобії.

Слабкий зворотний зв'язок ($r = -0,311$) на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$) між нормою й етніцизмом визначає наступне. Якщо позитивне ставлення до свого народу зменшується, то починає сильніше виражатися пошук соціально-психологічних ніш поза етнічним критерієм, тобто люди починають залишати етнічну групу, до якої належали, щоб проявити себе поза нею або в іншій етнічній групі.

Значущим є показник кореляційного зв'язку між нормою й індивідуальністю ($r = 0,153$; $p < 0,05$), що, на противагу позитивній етнічній ідентичності, означає певне розмиття меж ідентичності та певну невизначеність стосовно етнічної приналежності та неактуальності цієї проблеми для особистості загалом. Якщо при збільшенні позитивного ставлення до свого народу проявляється надмірне захоплення своїм етносом, то в цей час починає сильніше проявлятися байдужість до проблем етнічності та міжетнічних взаємин, цінностей інших народів; такі особисто-

сті вільні від норм і традицій, на їх поведінку в будь-яких сферах діяльності ніяк не впливають ні їх власна етнічна приналежність, ні етнічність інших.

Здійснений аналіз результатів емпіричного вивчення взаємозв'язку різних типів ідентичності й толерантності дає змогу умовно встановити межі між толерантністю особистості та нормою як позитивною етнічною ідентичністю, з одного боку, та з негативними етнічними ідентичностями, що слугують ґрунтом для розвитку ксенофобії й інших негативних явищ у міжетнічному спілкуванні, з іншого боку.

При цьому перехідним містком від позитивної етнічної ідентичності до негативної можна вважати етнічну індіферентність, що сигналізує про повну байдужість як до власних етнічних цінностей, так і до етнічних конструктів представників інших народів та етнічних груп.

Отже, результати вивчення етнічної толерантності у контексті етнічної ідентичності підтверджують те, що толерантність людини до представників інших етнічних груп пов'язана з усвідомленням приналежності до своєї етнічної групи, інакше кажучи, з позитивно сформованою етнічною ідентичністю. Відповідно, позитивна етнічна ідентичність базується на знаннях і уявленнях про історію свого народу або етнічної групи, традиції та національно-культурні особливості.

Установлення факторної структури феномену етнічної ідентичності є важливим моментом при вивченні етнічної толерантності для повнішого вираження позитивної етнічної ідентичності особистості. Доцільність факторного аналізу етнічної ідентичності зумовлена складністю феномену, яка виражається його одночасно статичною (як результат успішної етнічної ідентифікації та соціалізації особистості) й динамічною (як цілеспрямована діяльність) характеристиками та крайніми виявами, що включають позитивні з крайньою величиною – толерантністю і негативні з крайнім полюсом – ксенофобією. Результати факторного аналізу наведено у табл. 3.

Як бачимо з табл. 3, максимальне навантаження за фактором 1 мають у позитивному полюсі змінні етноізоляції (0,857) та етногеоїзму (0,821). Обидві змінні виражають негативну етнічну ідентичність. Від'ємний полюс фактора представлений такими змінними, як норма (-0,499) та індіферентність (-0,311).

Таблиця 3

Показники факторного аналізу типів етнічної ідентичності

Типи етнічної ідентичності	Фактор 1 – позитивна ідентичність	Фактор 2 – негативна ідентичність
Етнічна толерантність	-0,306	0,111
Етніонігілізм	0,713	-0,220
Індиферентність	-0,318	0,209
Норма	-0,492	0,856
Етноогоїзм	0,821	0,159
Етноізоляція	0,857	-0,120
Етнофанатизм	0,653	-0,108

Отже, результати факторного аналізу підтвердили дію двох змінних у вимірі етнічної ідентичності щодо її позитивного та негативного типів, а також дали змогу виокремити ті види ідентичності, що визначають сутність цих типів в уявленнях студентської молоді: позитивна ідентичність визначається нормою, негативна ідентичність – етноізоляцією й етноогоїзмом.

Таблиця 4

Кореляційні залежності між показником етнічної толерантності та показниками деяких властивостей особистості

Етнічна толерантність	Показники властивостей особистості	Критерій r-Пірсона
	Невротичність	$r = -0,128$ ($p < 0,05$)
	Спонтанна агресивність	$r = -0,017$
	Депресивність	$r = -0,158$
	Дратівливість	$r = -0,106$
	Комунікабельність	$r = 0,186$
	Урівноваженість	$r = 0,051$
	Реактивна агресивність	$r = -0,081$
	Сором'язливість	$r = -0,191$
	Відкритість	$r = 0,025$
	Екстраверсія / інтроверсія	$r = 0,018$
	Емоційна лабільність	$r = -0,067$
	Маскулінність / фемінність	$r = 0,018$
	Поняттєве мислення	$r = 0,189$
	Мотивація успіху	$r = 0,154$
Мотивація уникнення неспіху	$r = -0,179$	

Як бачимо з табл. 4, етнічна толерантність має значущі показники від'ємних кореляційних зв'язків із такими особистісними станами і властивостями, як депресивність ($r = -0,158$; $p < 0,05$), сором'язливість ($r = -0,191$; $p < 0,05$), мотивація уникнення неспіху ($r = -0,179$; $p < 0,05$). Додатний кореляційний зв'язок спостерігається між показниками етнічної толерантності й комунікабельності ($r = 0,185$; $p < 0,05$), поняттєвого мислення ($r = 0,189$; $p < 0,05$), мотивації успіху ($r = 0,154$; $p < 0,05$).

Якщо розглядати особистість як цілісну систему в поєднанні основних трьох складових – пізнавальної, емоційної та мотиваційної, етнічна толерантність виступає як комплексне поєднання таких зв'язків.

Спостерігається помірний зв'язок ($r = 0,189^*$) на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$) між змінними етнічної толерантності й поняттєвого мислення. У контексті пізнавальної сфери важливого значення набуває розвинене поняттєве мислення, що виражає здатність особистості до узагальнення навколишньої дійсності й утілюється в загальній поміркованості людини та категоризації об'єктів фізичного і соціального світу.

В емоційній сфері особистості спостерігається зворотний зв'язок ($r = -0,163^*$) на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$) між змінними етнічної толерантності й депресивності, що свідчить про наявність позитивного емоційного супроводу етнічної толерантності. Відтак, високі показники депресивності, що вказують на ознаки психопатологічного депресивного синдрому, свідчать не лише про наявність цих ознак в емоційному стані особистості, а й про їх прояв у поведінці людини, у відношенні як до себе самої, так і інших, що гальмує етнічно толерантне ставлення особистості загалом.

У контексті емоційної сфери значущими є показники негативного кореляційного зв'язку етнічної толерантності з сором'язливістю, яка, на наш погляд, гальмує гармонійну взаємодію з оточенням шляхом установаження бар'єрів у емоційних контактах людини, відповідно, й толерантному ставленні до оточення. У цьому контексті етнічна толерантність максимально наближується до соціальної толерантності, що й підтверджується високим показником їх кореляційного зв'язку.

Застосування методики «Типи етнічної ідентичності» (Г. Солдатова, С. Рижова) для визначення рівня етнічної ідентичності та

самосвідомості й методики семантичного шкалювання для дослідження етнічних стереотипів проходило у формі заповнення карток. Етнічні стереотипи досліджувалися на прикладі трьох народів, а саме: українців (як власної етнічної групи), поляків (як народу, який належить до слов'янської гілки разом з українцями та є схожим і близьким за менталітетом) і ромів (циган) – як етнічної меншини, що проживає на території України і досить часто вступає у ситуації міжетнічної взаємодії.

На основі отриманих результатів було проведено інтерпретацію результатів за допомогою статистичної програми SPSS із використанням критерію парної кореляції Пірсона.

Виявлено зв'язок шкал методики «Індекс толерантності» та методики семантичного шкалювання для дослідження етнічних стереотипів (табл. 5).

Таблиця 5

Рівень толерантності та формування етнічних стереотипів

Українці		Поляки		Роми	
	Лице- мірні		Непри- ємні		Приєм- ні
Соціальна толерант- ність	-0,654*	Рівень то- лерантності	0,340**	Рівень толерант- ності	-0,321*
	Спокій- ні		Пова- жають людей		Агре- сивні
Етнічна толерант- ність	0,570*	Соціальна толерант- ність	-0,365*	Соціальна толерант- ність	0,144**
	Приєм- ні		Лице- мірні		Пова- жають людей
Як риса особистості	-0,274*	Як риса особистості	-0,309*	Соціальна толерант- ність	-0,285*

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Із наведених даних можемо зробити такі висновки щодо проявів толерантності, зокрема етнічної толерантності, серед студентської молоді:

- студенти із середнім і високим рівнями соціальної толерантності вважають українців ширими та відвертими, що виявилося у зворотній кореляції шкал «соціальна толерантність – лицемірність»;
- студенти із середнім і високим рівнями етнічної толерантності схильні вважати українців спокійними людьми;
- проте навіть ті студенти, хто виявив середній і високий рівні толерантності як риси особистості, схильні вважати українців не надто приємними людьми, що підтверджує зворотна кореляція шкал «як риса особистості – приємність»;
- студенти, які виявили середній і високий рівні толерантності, мають сформований стереотип «неприємні» стосовно поляків;
- досліджувані із середнім і високим рівнями соціальної толерантності у ставленні до поляків схильні вважати, що останні не поважають інших людей, що виявилось у зворотній кореляції шкал «соціальна толерантність – повага до людей»;
- студенти із середнім і високим рівнями толерантності як риси особистості у ставленні до поляків схильні вважати, що останні є відвертими людьми, що виявилось у зворотній кореляції шкал «соціальна толерантність – лицемірність»;
- студенти із середнім і високим рівнями толерантності схильні вважати ромів (циган) неприємними людьми, що виявилось у зворотній кореляції шкал «рівень толерантності – приємність»;
- студенти, які виявили середній і високий рівні соціальної толерантності, щодо ромів (циган) схильні вважати їх агресивними людьми;
- студенти із середнім і високим рівнями соціальної толерантності схильні вважати у ставленні до ромів, що останні дещо не поважають інших людей, що виявилось у зворотній кореляції шкал «соціальна толерантність – повага до людей».

Також виявлено зв'язок між шкалами методик «Індекс толерантності» й «Типи етнічної ідентичності» (табл. 6).

Таблиця 6

Зв'язок толерантності й етнічної ідентичності

	Норма	Етноізоляціонізм
Рівень толерантності	0,462*	-0,898*
Етнічна толерантність	0,380*	-0,292*
Соціальна толерантність	0,475*	
Як риса особистості	0,426*	

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Відповідно до отриманих результатів можемо зробити такі висновки:

- студенти, які виявили нормальний рівень етнічної ідентичності, відповідно мають середній або високий рівні толерантності загалом, а також добре розвинені етнічну й соціальну толерантність і толерантність як рису особистості;

- студенти, схильні до етноізоляціонізму (переконані у перевазі свого народу, демонструють вияви ксенофобії), мають значно нижчий рівень як етнічної толерантності, так і толерантності загалом, що виявилось у зворотній кореляції відповідних шкал. Сюди слід віднести тих людей, які показали граничні результати, тобто показники на межі рівнів «низький – середній».

На основі цих висновків можемо стверджувати, що високий рівень розвитку толерантності не обов'язково свідчить про неупереджене ставлення до певного народу, принаймні, стосовно конкретної його риси. Проте середній / високий рівень толерантності вказує на позитивну етнічну ідентичність, що набуває статусу «норми». Такий тип ідентичності вказує на баланс толерантності стосовно власної й інших етнічних груп і готовність до міжетнічних контактів загалом.

Формування позитивної етнічної толерантності в умовах функціонування закладу вищої освіти має певні напрямки і засоби.

Виховання студентства в контексті позитивної етнічної толерантності сприяє формуванню у молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення і суджень, які ґрунтуються на моральних цінностях поліетнічного суспільства. У студента необхідно виховувати правильний підхід до толерантності: увагу до іншого, повагу права іншої людини, незазіхання на її свободу.

Студент повинен зрозуміти, що насильством, силою можна підпорядкувати собі іншу людину, проте це лише ілюзія успіху. В складних ситуаціях, завдяки усвідомленому ставленню до норм поведінки, оцінок і самооцінок, можна попередити або вирішити конфлікт і в сім'ї, і у суспільстві.

Здобуваючи навички не тільки професійного, але й соціального спілкування, студенти засвоюють і закріплюють ті норми і правила, які прийняті в соціальному та професійному середовищі, тобто оволодівають основами толерантної поведінки й міжетнічної взаємодії.

Для формування позитивної етнічної ідентичності та високого рівня толерантності особистості необхідним кроком є формування практичних рекомендацій щодо формування позитивної етнічної толерантності студентів.

Робота, спрямована на формування етнічної толерантності в закладі вищої освіти, обов'язково повинна будуватися на комплексній основі, включаючи всі компоненти освітнього середовища із залученням усіх суб'єктів освітнього процесу.

Цілі та завдання роботи з формування етнічної толерантності реалізуються у таких напрямках: просвітницька діяльність, діагностичний напрямок, самостійна та дослідницька робота студентів. Усі ці напрямки передбачають розвиток психологічної компетентності майбутніх фахівців і формування ціннісного ставлення до міжетнічної взаємодії, заснованого на принципах толерантності.

Просвітницька робота може включати колективні форми навчання, тренінгові та рефлексивні вправи, покликані формувати позитивну етнічну толерантність. До завдань просвітницької роботи належать:

- отримання студентами інформації про толерантність й інтолерантність, форми їх прояву в міжетнічній взаємодії;
- формування позитивних уявлень про виникнення і закріплення в суспільній свідомості різних форм етнічних стереотипів і дискримінації за ознакою раси й етнічності;
- навчання навичкам розпізнавання негативних проявів етнічних стереотипів, етноцентризму і дискримінації за етнічною ознакою в різних сферах суспільного життя;
- формування адекватних уявлень про різні культури й етнопсихологічні особливості їх представників.

Діагностична робота повинна бути спрямована на виявлення рівня самооцінки досліджуваних, інтенсивності прояву етнічних стереотипів, рівня етнічної самосвідомості й ідентичності особистості.

Самостійна робота студентів може включати вивчення й аналіз наукової літератури з проблеми етнічної толерантності та міжетнічної взаємодії, дискусійні матеріали в мережі Internet, а також перегляд і групове обговорення різних анімаційних, документальних, художніх фільмів, які зачіпають проблематику міжетнічних взаємин.

Дослідницька робота студентів включає, в першу чергу, проведення наукових досліджень у середовищі міжетнічної взаємодії, написання за результатами досліджень статей, рефератів, курсових і дипломних робіт.

У закладах вищої освіти слід застосовувати такі практичні засоби формування етнічної толерантності, зокрема це стосується викладачів закладів вищої освіти і студентів.

Мовні засоби. У розмові один з одним студентам не слід вживати образливі вирази і натяки, опускаючись до використання образливих кліше, з повагою ставитися до інших мов і до тих, хто ними говорить. Особливо такі навички допомагають тим, хто тільки починає вивчати мову, на якій ведуться заняття і для яких вона не рідна.

Формування толерантних взаємин. Ставлення до всіх осіб, які навчаються в закладі вищої освіти, повинно бути однакове, дозволяється і заохочується участь усіх студентів у всіх заняттях і заходах.

Рівні соціальні взаємини. Викладачі та студенти закладів вищої освіти повинні звертатися один до одного із взаємною повагою, особливо це стосується взаємин між більшістю і меншістю. Щодо студентів, які належать до релігійних, культурних, етнічних і лінгвістичних меншин, викладачі повинні ставитися з делікатністю та повагою. Життєвий досвід і особисті перспективи таких студентів повинні враховуватися при складанні навчальних планів і планів виховної роботи.

Особливі соціальні та культурні події. При проведенні загальних студентських заходів, фестивалів, конкурсів тощо у всіх заходах повинні приймати рівну участь студенти обох статей і всіх культурних, релігійних, етнічних і мовних груп.

Культурні події та традиції. Слід не випускати з уваги свята всіх культурних груп, представлених в освітній установі, а якщо це можливо – забезпечувати рівну участь у них студентів з інших етнічних груп.

Повага до релігійних традицій і звичаїв. Слід поважати віросповідання всіх студентів. Усім студентам надається можливість, якщо вони бажають, пояснити свою віру і релігійні звичаї в студентській групі. У цьому процесі всі учасники виявляють взаємну повагу.

Толерантність пов'язана насамперед зі ступенем розвитку й сформованості егоцентричних і просоціальних типів цінностей, що переважно охоплює й обумовлює і взаємозв'язки толерантності з іншими особистісними характеристиками.

Основним напрямком розвитку толерантності повинна бути робота з формування системи ціннісних орієнтацій: вона повинна перетворитись із відомих речей на знаряддя ефективного впливу на поведінку особистості.

Рекомендації щодо формування та розвитку толерантності у студентському середовищі:

- розробляти і впроваджувати в систему освіти всіх рівнів програми і навчальні матеріали, що виховують підрастаюче покоління в дусі толерантності, роблять можливими прищеплення установок і норм соціальної поведінки громадянського суспільства, повагу до цінностей прав людини і культурного різноманіття;
- розробляти і видавати навчальну й методичну літературу, що дасть змогу знизити конфліктність і криміналізацію студентського середовища, підвищити готовність випускників до соціалізації у динамічному і багатополярному світі;
- розробляти і реалізовувати комплекс заходів щодо підвищення соціальної ролі родини для виховання толерантності та зниження соціальної напруженості у суспільстві;
- працювати над створенням методів діагностики соціальної напруги та ризиків виникнення нетерпимості в суспільстві;
- розробляти і реалізовувати комплекс заходів щодо пропаганди миролюбства, стійкості до етнічних, релігійних і політичних конфліктів;
- в обов'язковому порядку протидіяти екстремізму та сепаратизму в суспільстві з опорою на ЗМІ;

- необхідно працювати над створенням і вдосконаленням нормативної бази щодо протидії екстремізму, ксенофобії, націоналізму, расизму тощо.

Отже, повноцінний процес формування соціальної й етнічної толерантності у студентському середовищі відбудеться лише за умови злагодженої діяльності на особистісному, державному та суспільному рівнях.

Висновки. Проведене дослідження етнічної толерантності студентів ще раз виявило наявність проблеми розвитку гармонійних міжетнічних взаємин, тим самим підтвердивши її актуальність. Поняття «толерантність» – один із найпопулярніших термінів у сучасній вітчизняній і зарубіжній соціально-політичній, психологічній, культурологічній і правничій літературі, воно формувалося тривалий час, і цей процес триває й досі. Накопичуючи різнобічні значення, термін «толерантність» прагне відповідати дійсності ситуацій міжетнічної взаємодії, у якій різноманітні негативні прояви вимагають нових засобів подолання та вирішення.

На тлі наростаючої нетерпимості й конфліктності, що виникає унаслідок культурних відмінностей, соціально-економічної нестабільності у країні, з'являється необхідність формування толерантності стосовно інших культур, національних груп, інших поглядів і поведінки людей. При цьому толерантність можна формувати в ході проведення зваженої міжетнічної політики за умови створення відповідних умов соціального середовища.

На розвиток толерантності студентів впливають як внутрішні, так і зовнішні чинники. Ті внутрішні чинники, що стримують розвиток толерантності, долаються самим студентом, але важлива й організація виховного процесу. До чинників, що сприяють саморозвитку толерантності, можна віднести зростання свідомості сприйняття, формування світогляду, розширення кількості етноконтактних ситуацій, розвиток самосвідомості.

Проведене емпіричне дослідження мало на меті дослідити прояви етнічної толерантності у структурі міжособистісної взаємодії студентської молоді. На основі даних, отриманих при проведенні досліджень, було зроблено такі висновки.

Безпосереднє відношення до таких важливих світоглядних категорій, як менталітет і толерантність, має сфера вищої освіти. Більш того, саме сфера вищої освіти може активно і цілеспря-

мовано формувати відповідні ментальні якості як людини, так і соціуму. Формування етнічної толерантності, виховання толерантності у студентському середовищі є найважливішим завданням освіти.

Після порівняння отриманих значень дослідження толерантності ми встановили, що студенти характеризуються середнім рівнем толерантності – етнічної, соціальної та міжособистісної. Можна сказати, що студенти хоч і вже сформовані особистості, у яких є свої погляди на життя, переконання, але всі ці якості не дають їм змоги контролювати свої почуття на такому високому рівні в умовах міжетнічної взаємодії. Отримані результати свідчать про те, що студентам в освітньому середовищі властиво поєднання як толерантних, так і інтолерантних рис. Толерантність може виявлятися до представників однієї етнічної групи і не виявлятися до іншої. Такі люди деякою мірою не завжди задоволені присутністю представників інших етносів на їх території, вони здійснюватимуть певні дії щодо обмеження їх прав і свобод. У випадку, якщо людина толерантна і їй властива така поведінка й риси характеру, які проявляються в неї на міжетнічному рівні спілкування, то вона зможе досягти успіху в спілкуванні, заслужити повагу до себе з боку представників інших етнічних груп. Толерантність як риса особистості також знаходиться у досліджуваних групах на середньому рівні, що говорить про те, що студенти краще спілкуватимуться з людьми, які мають іншу думку, ніж із тими, хто належить до іншої етнічної групи.

Результати емпіричного дослідження етнічно толерантної особистості свідчать про переважно середній рівень як її когнітивного, конативного і афективного компонентів, так і етнічно толерантної особистості студентів загалом. Найвні досить високі показники соціальної толерантності, тому можна сказати, що студенти виявляють толерантне ставлення до різних соціальних груп, які приїжджають у їхню країну, вони охоче надають їм свою допомогу у вирішенні життєвих проблем.

Результати кореляційного аналізу етнічної толерантності й особистісних характеристик свідчать про значущі показники додатних кореляційних зв'язків між рівнями етнічної толерантності та мотивації досягнення успіху, комунікабельністю, поняттєвим мисленням і позитивно сформованою комунікативною настановою.

Також виявлено значущі показники від'ємних кореляційних зв'язків між рівнями етнічної толерантності й депресивності, сором'язливістю, мотивацією щодо уникнення невдач. Важливим аспектом вивчення етнічної толерантності є її взаємозв'язки з позитивною етнічною ідентичністю, відтак, унормованим усвідомленням особистістю себе як члена певної етнічної групи, що зумовлює позитивне ставлення до інших. Попри те, що значною мірою етнічна толерантність зумовлюється особистісними характеристиками постаті студента, важливого значення набувають умови соціального макро- і мікросередовища, які регулюють толерантне ставлення до інших.

Отже, проблема етнотолерантності – це одна з основних проблем сучасного суспільства. Вона може бути вирішена на різних рівнях функціонування суспільства, але для її вирішення потрібно докласти максимум зусиль, застосовуючи розроблені практичні рекомендації. Необхідно створювати такі умови в студентському середовищі, у яких студенти зможуть розвиватися в напрямку етнічної толерантності. Для того, щоб народи інших країн могли з повагою ставитися до українського суспільства, потрібно показати, що наше суспільство їм не вороже і ми відкриті для спілкування.

Література

- Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии к реальности. На пути к толерантному сознанию. Москва, 2000. С. 7–5.
- Бичко О. В. Профілі Української ідентичності. Соціально-психологічний аналіз. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2007. 281 с.
- Бойко В. В. Энергия эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2004. С. 204–221.
- Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему). Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 240 с.
- Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы науч.-практ. конф. Краснояр. гос. университета*. Красноярск, 2003. С. 104–117.
- Вишневська Л. Деякі аспекти методології толерантності. *Рідна школа*. Київ, 2003. № 4. С. 43–45.
- Галкин А. А. Культура толерантности перед вызовами глобализации. *Социологическое исследование*. Москва, 2003. № 8. С. 81–93.

- Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища. Київ : Вид-во «Парапан», 2005. 228 с.
- Гуров В. Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. Москва, 2004. 240 с.
- Гусев А. И. К проблеме измерения толерантности к неопределённости. *Практическая психология и социальная работа*. 2007. № 1. С. 21–28.
- Донченко О. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психологічного повсякдення). Київ : Либідь, 2001. 334 с.
- Кириленко Т. С. Толерантність та гармонія особистості. *Психологічні перспективи*. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. Вип. 11. С. 130–136.
- Кихтюк О. В. Теоретичні аспекти вивчення міжетнічної толерантності. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції аспірантів і студентів «Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє» (18–19 квітня 2008 р.)*. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. Т. 1. С. 143–144.
- Кукушкин В. С. Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 448 с.
- Лебедева Н. М. Этническая идентичность, статус группы и тип расселения как факторы межгрупповой интолерантности. *Психологический журнал*. 2005. № 3. С. 51–65.
- Локк Д. Сочинения. Москва : Мысль, 1988. 560 с.
- Кравцов О. Г. Истоки становления и развития толерантной / интолерантной личности в подростковом возрасте. *Мир психологии*. 2007. № 4 (52). С. 57–64.
- Максименко С. Д. Основи генетичної психології. Київ : НПП «Перспектива», 1998. 220 с.
- Онуфрієва Л. А., Семенів Н. М. Культурно-ціннісні характеристики як детермінанти розвитку особистості в студентському середовищі. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Вип. 45. С. 338–357. DOI 10.32626/2227-6246.2019-45.338-357.
- Онуфрієва Л. А., Чайковська О. М. Вплив міжособистісних взаємин на формування соціально-психологічного клімату студентської групи. *Психологічний часопис. Psychological journal*. 2019. № 5 (5). С. 45–61. URL : <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.5.4>.
- Орбан-Лембрик Л. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі. *Соціальна психологія*. Київ, 2008. № 4. С. 73–85.
- Основи соціальної психології. Київ : Міленіум, 2008. 495 с.
- Почебут Л. Г. Социальная психология толпы. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 240 с.

- Практикум по общей и экспериментальной психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 560 с.
- Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. 672 с.
- Скок А. Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи». Київ, 2007. 19 с.
- Солдатова Г. У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. Москва : Генезис, 2000. 105 с.
- Солдатова Г. У. Психодиагностика толерантности личности. Москва : Смысл, 2008. 172 с.
- Солдатова Г. У. Психологические механизмы. *Психологический журнал*. 2006. № 6. С. 5–17.
- Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. Москва : Аспект Пресс, 2006. 368 с.
- Тагліна Ю. С. Екологічна культура українського етносу: ментальні джерела та техногенні перспективи: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: спец. 09.00.12 «Українознавство, філософські науки». Харків : Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2005. 19 с.
- Тейлор Ч. Мультикультуралізм і «політика визнання». Київ : Альтерпрес, 2004. 172 с.
- Тест культурно-ценностных ориентаций (Дж. Таусенд, вариант Л. Г. Почебут). Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. Санкт-Петербург, 2004. С. 212–215.
- Триандис Г. К. Культура и социальное поведение. Москва : ФОРУМ, 2007. 384 с.
- Хазратова Н. Психологічні проблеми та особистісні кризи студентського віку. *Особистісні кризи студентського віку: Зб. наук. статей*. Луцьк, 2001. С. 14–16.
- Холодова О. О. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих учителів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи». Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2003. 18 с.
- Шалин В. В. Толерантность: Культурная норма и политическая необходимость. Ростов-на-Дону, 2000. 255 с.
- Шихардина Т. Н. Толерантность как компромисс. *Толерантность в контексте многоукладности российской культуры: Тезисы международной научно-практической конференции*. Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2001. С. 131–134.
- Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування. Київ : Міленіум, 2004. 346 с.

- Abbarno, A. J. (2013). *The Behavioral Consequence of Political Tolerance*. University of Pittsburgh.
- Almond, G. A., & Verba, S. (1989). *The Civic Culture*. California : SAGE Publications Inc.
- Cheah, B. K. (2004). *The Challenge of Ethnicity*. Singapore : Marshall Cavendish International.
- Clark, J. N. (2008). *Tolerance As a Way of Life*. Texas Tech University.
- Cote, R. R., & Erickson, B. H. (2009). Untangling the Roots of Tolerance: How Forms of Social Capital Shape Attitudes Toward Ethnic Minorities and Immigrants. *American Behavioral Scientist*, 52 (12), 1664–1689.
- Crepaz, M. M. L., & Damron, R. (2008). Constructing Tolerance: How the Welfare State Shapes Attitudes About Immigrants. *Comparative Political Studies*, 42 (3), 437–463.
- Furedi, F. (2012). «On Tolerance». *Policy: A Journal of Public Policy and Ideas*, 28 (2), 30–37.
- Gibson, J. L., & Gouws, A. (2001). Making Tolerance Judgments: The Effects of Context, Local and National. *The Journal of Politics*, 63 (4), 1067–1090.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. New Jersey : Princeton University Press.
- Jackman, M. R. (1977). Prejudice, Tolerance, and Attitudes toward Ethnic Groups. *Social Science Research*, 6 (2), 145–169.
- Peffley, M., Knigge, P., & Hurwitz, J. (2001). A Multiple Values Model of Political Tolerance. *Political Research Quarterly*, 54 (2), 379–406.
- Oliver, J., & Mendelberg, T. (2000). Reconsidering the environmental determinants of white racial attitudes. *American Journal of Political Science*, 44, 574–589.
- Oliver, J., & Wong, J. (2003). Intergroup prejudice in multiethnic settings. *American Journal of Political Science*, 47, 567–582.
- Wagner, U., Cluist, O., & Pettigrew, T. (2006). Prejudice and minority proportion: Contact instead of threat effects. *Social Psychology Quarterly*, 69, 380–390.
- Weldon, S. A. (2006). The Institutional Context of Tolerance for Ethnic Minorities: A Comparative, Multilevel Analysis of Western Europe. *American Journal of Political Science*, 50 (2), 331–349.

Semeniv Nataliia. The formation of ethnic tolerance in the student environment of the institution of higher education

ABSTRACT. *The research examines the current state of development of methods of ethnic tolerance research. The factors used by modern psychology*

to study the complexity, uniqueness, specificity, formation of ethnic tolerance are analyzed. The correlation between ethnic tolerance and social processes and interethnic interaction is revealed. The formation of ethnic tolerance, which reflects the psychological aspects of interethnic communications related to different types of social relations in society, is analyzed. The general concept of empirical study of ethnic tolerance has been formed. An empirical study of ethnic tolerance in the student environment has been conducted. The results of the study of the level of tolerance are analyzed, the static processing of the obtained results is carried out. It is pointed out that there are a number of theoretical models that have contributed to the study of the sphere of inter-group relations, but the concept of social tolerance is still very ambiguous.

A particular emphasis is placed on the importance of the research on the study of tolerance in the student environment. The study of ethnic tolerance among young people is of great practical importance, especially in multiethnic societies.

The necessity of practical study of ethnic tolerance has been proved. The methodology is determined and the methods of empirical study of ethnic tolerance in the youth environment are selected. The prospects for further practical studies of ethnic tolerance and ethnic identity have been identified.

The results of the study of ethnic tolerance among students are described. The statistical analysis of the results revealed the factors that influence the ethnic tolerance of students of Lviv Polytechnic National University (Ukraine). The results showed the effectiveness and reliability of the toolkit for assessing ethnic tolerance among young people.

The prospects for further scientific studies of ethnic tolerance are outlined. Practical recommendations for the formation of the level of ethnic tolerance in the student environment are defined. The conclusion is made about the necessity for further study of the process of positive ethnic identity formation in order to prevent crisis situations in interethnic relations with dangerous consequences.

Key words: *ethnic tolerance, interethnic relations, ethnic identity.*

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL AND VOLITIONAL REGULATION OF A TEENAGER'S PERSONALITY IN COMMUNICATION SITUATIONS

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО- ВОЛЬОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ У СИТУАЦІЯХ КОМУНІКАЦІЇ

Nataliia Honcharuk

Ph. D. in Psychology, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine
61, Ohiienska street, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9552-0946>

Researcher ID: AAC-4110-2019

E-mail: goncharuk.nat17@gmail.com

Наталія Гончарук

Кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна, 32300

Гончарук Наталія. Психологічні особливості емоційно-вольового регулювання особистості підлітків у ситуаціях комунікації

АНОТАЦІЯ. У пропонованому розділі монографії здійснено теоретичне й експериментальне вивчення психологічних особливостей емоційно-вольової регуляції комунікативних дій у дітей підліткового віку.

Під час теоретичного дослідження проведено структурно-змістовий аналіз емоційно-вольового регулювання та визначено рівні його формування: фізіологічний, нейрогуморальний, нейропсихологічний, особистісно-психологічний. Здійснено змістовий аналіз емоційно-вольової регуляції як інтегрованого процесу регуляції психічних дій, що поєднує два основні компоненти: емоційний і вольовий. Визначено механізми емоцій-

но-вольової саморегуляції особистості. Описано співвідношення емоційної та вольової регуляції у площині первинності-вторинності категорій.

Під час теоретичного аналізу наукової літератури з'ясовано роль емоційно-вольової регуляції особистості у системі комунікативних дій. Охарактеризовано її особливості, обумовлені перехідним етапом від дитинства до дорослості. З'ясовано, що вольова регуляція формує актуальну потребу виконувати необхідні комунікативні дії, підпорядковувати свою активність вимогам ситуації, гальмувати небажані потреби й агресивні прояви.

За результатами аналізу визначено основні емоційні чинники, які відіграють значну роль у комунікативному розвитку особистості: здатність виражати власні емоції, що здійснюється за допомогою вербальних і невербальних засобів; уміння розпізнавати їх у співрозмовника, яке розпочинається з диференціювання зовнішніх ознак і форм поведінки та здійснюється за допомогою механізмів ідентифікації, емпатії, рефлексії, стереотипізації, каузальної атрибуції, соціальної перцепції.

Окрім емоційних чинників проаналізовано й описано вольові аспекти регуляції особистістю комунікативних дій. З'ясовано, що для регуляції важливе значення мають: вольові якості особистості – цілеспрямованість, самовладання, витримка, ініціативність, організованість, наполегливість, рішучість, здатність до довільної регуляції комунікативної поведінки, вольові дії, що стосуються подолання перешкод, ініціювання активності, формування вольових зусиль. Відзначено, що у спілкуванні воля реалізує дві взаємообумовлені функції – спонукальну та гальмівну. Спонукальна активізує людину на подолання труднощів, гальмівна полягає у пригніченні небажаної чи аморальної комунікативної активності.

Експериментальне дослідження емоційно-вольової регуляції особистості уможливило визначити середньостатистичні показники за вибіркою дітей підліткового віку, й на основі цього встановити рівні емоційної регуляції у міжособистісному спілкуванні, стан сформованості вольових дій і рівні вольового самоконтролю.

На основі проведеного емпіричного дослідження емоційно-вольової регуляції особистості у ситуаціях комунікації означено й охарактеризовано шляхи удосконалення емоційно-вольових рис, які потребують розвитку або корекції, з'ясовано психологічні умови формування загального рівня емоційно-вольової регуляції, окреслено напрями психокорекційної роботи, основними з яких є розвиток самоконтролю та наполегливості як базових характеристик особистості у ситуаціях комунікативної взаємодії.

Ключові слова: емоційно-вольова регуляція, особистість, комунікативна дія, підлітковий вік.

Вступ. У сучасних умовах активного суспільного розвитку особистість повинна володіти навичками швидкого реагування на події, вміти об'єктивно оцінювати комунікативні ситуації, критично мислити та конструктивно приймати правильні рішення. Внутрішніми регуляторами особистості, що забезпечують різні форми реагування і беруть участь у становленні особистості, виступають емоції та воля. Емоційно-вольове регулювання стає потужним мотивостимулюючим чинником, який формує у людей потреби в саморозвитку та комунікативній взаємодії. Отсання функціонує у якості оцінного чинника, що відображає ставлення до ситуації, спрямовувального чинника, що окреслює пріоритети у поведінці, та контролюючої надбудови, яка встановлює для особистості межі її поведінки.

Важливою функцією емоційно-вольового регулювання є стимуляція комунікативної активності та підпорядкування його актуальним вимогам ситуації. Людина вчиться активізувати соціально бажану поведінку та стримувати небажані дії: асоціальні, аморальні, неприйнятні у суспільстві. У зв'язку з цим, проблема емоційно-вольового регулювання особистості представляє актуальність у психології комунікації. На сьогодні опрацьовано різні аспекти цієї проблеми: емоційний компонент у структурі регулювання проаналізовано науковцями: І. Вашенко, Л. Онуфрієвою (Вашенко & Онуфрієва, 2018), О. Зінченко (Зінченко, 2011), К. Ізардом (Ізард, 2003), Т. Кириленко (Кириленко, 2007), Л. Левицькою (Левицька, 2010); підходи до дослідження вольових дій розглянуто Є. Ільїним (Ільїн, 2011), М. Кузнецовим (Кузнецов, 2012), А. Монроз (Монроз, 2016), В. Шляпніковим (Шляпніков, 2010), Т. Шульгою (Шульга, 1994); проблему співвідношення емоційного та вольового регулювання відображено у працях А. Бікметової (Бікметова, 2011), К. Дяченко (Дяченко, 1999), О. Зимовіна (Зимовін, 2010), М. Чумакова (Чумаков, 2007), Н. Шевякової (Шевякова, 2013); роль емоційно-вольового регулювання у становленні підлітків розкрито А. Лічком (Лічко, 1985), Н. Макаренко, А. Шамне і Н. Токаревою (Токарева, Шамне & Макаренко, 2014), Н. Шевяковою (Шевякова, 2010), Т. Шульгою (Шульга, 1994).

Шляхом аналізу цих наукових праць виявлено найактуальніші проблеми у дітей підліткового віку, пов'язані з необхідністю підвищення навичок емоційно-вольового регулювання, що визначає мету дослідження.

Мета нашого дослідження – теоретико-експериментальне вивчення психологічних особливостей емоційно-вольового регулювання особистості та визначення напрямів його цілеспрямованого формування у дітей підліткового віку.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел із проблеми дослідження.
2. Визначити механізми емоційного та вольового регулювання.
3. Підготувати програму емпіричного дослідження емоційно-вольового регулювання у дітей підліткового віку.
4. Проаналізувати психологічні особливості емоційно-вольового регулювання у підлітків в умовах комунікативної взаємодії.
5. З'ясувати шляхи психологічного формування навичок емоційно-вольового регулювання в учнів підліткового віку.

Методи та методики дослідження. Для виконання поставлених завдань нами було використано комплекс наукових методів дослідження – теоретичні: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизацію; експериментальні: спостереження, стандартизовані тести-опитувальники. Опрацювання даних здійснювалося за допомогою статистичних методів.

Результати та дискусії. Як демонструє семантичний аналіз, терміни «регуляція», «регулювання» застосовують у різних сферах наукового пізнання. Ними описують загальну властивість біологічних систем підтримувати на певному рівні фізіологічні, біологічні або психологічні константи (Коцан, Ложкін & Мушкевич, 2011); інтегровані дії, що забезпечують існування організму як єдиного цілого шляхом функціонування нервових процесів (Соболь, 2019); здатність до впорядкування та нормалізації необхідної поведінки (Шевякова, 2013); систему певних норм і правил, призначених для контролю за поведінкою (Мітченко, 2018). Шляхом етимологічного аналізу поняття з'ясовано, що регуляція у перекладі з латинської мови (*regulare*) означає «спрямовувати,

впорядковувати». Це свідчить про здатність надавати потрібного напрямку діям.

У психології розрізняють різні види регуляції: емоційно-вольову, мотиваційну, інтелектуальну, нейрогуморальну, нейропсихологічну. Емоційно-вольова представляє один із найвищих рівнів регулятивної системи, що контролює психічні функції нашого організму. Її фізіологічним підґрунтям є нейрогуморальна регуляція, яка шляхом балансу гормонального гомеостазу в організмі людини створює необхідні умови для функціонування психічних процесів. Центри нейрогуморальної регуляції знаходяться у гіпоталамусі (нервова регуляція) та гіпофізі (гуморальна регуляція). Гіпоталамус відповідає за цілісну ендокринну регуляцію, об'єднуючи нервові та гуморальні механізми в єдину систему. Нейрони гіпоталамуса виробляють нейроендокринні трансмітери, які стимулюють вироблення гормонів у гіпофізі. Гіпоталамус у цьому випадку відіграє регулятивну, гіпофіз – ефекторну роль (Плахтій & Кучерук, 2007).

Американський учений К. Ізард фізіологічною основою емоційно-вольового регулювання вважає нейронну активність мозку, рухи попереково-смугастої мускулатури, що забезпечують мімічну і пантомімічну експресію, та суб'єктивні переживання, які взаємодіють в емоційному процесі (Ізард, 1980).

Нейрогуморальний і фізіологічний рівні регулювання є базовими для формування нейропсихологічного. О. Лурія, котрий досліджував нейропсихологічні особливості регулювання психічної діяльності, вказував, що у ній бере участь три основні блоки мозку: 1) блок регулювання тону і активності; 2) блок регулювання сенсорних дій, що отримує й опрацьовує інформацію; 3) блок програмування, регулювання і контролю психічної діяльності. Кожний із них має ієрархічну будову. Так, регулювання тону полягає в активації великих півкуль, підтримці уваги, модально неспецифічної пам'яті, забезпеченні базальних емоцій страху, задоволення, рухової активності. Регулювання сенсорних дій зводиться до отримання, зберігання й опрацювання інформації, яку людина отримує з довкілля: первинні поля виконують первинне опрацювання імпульсів, що надходять від сенсорного рецептора, вторинні – аналізують інформацію, третинні – відповідають за її синтез. Регуляція та контроль за перебігом психічної діяльності

здійснюється винятково за допомогою функцій третього блоку мозку, зосереджених в асоціативних (третинних) зонах – вони реалізують серію рухів, у тому числі й емоційно-вольових (Лурія, 2000).

Дослідниця Н. Шевякова аналізує емоційно-вольове регулювання як інтегративний психічний процес, у якому органічно відображені емоційно-вольові та регуляторні особистісні властивості, що забезпечують усвідомлення, програмування й управління психічними станами. Регулятивні процеси опосередковують рівень продуктивності діяльності, успішність міжособистісних взаємодій і впливають на особистісний розвиток людини (Шевякова, 2013).

Як інтегративну динамічну систему розглядають емоційно-вольове регулювання дослідники R. Guare, P. Dawson, C. Guare. Впливаючи на поведінку підлітка, ця система функціонує на різних рівнях і включає емоційні, смислові, когнітивні, рефлексивні, мотиваційні, поведінкові складові, які, інтегруючись, утворюють цілісну структуру (Зінченко, 2011; Guare, Dawson & Guare, 2013; Jensen & Nutt, 2015).

Про інтегральні властивості емоційно-вольового регулювання розповідає А. Бікметова, котра описує його як необхідний механізм навчальної діяльності та виокремлює у його структурі вольовий, інтелектуальний та емоційний компоненти. Емоційний компонент представляють гностичні, глоричні, альтруїстичні емоції. У стресових або напружених ситуаціях вони можуть викликати шкільну тривожність, страхи самоактуалізації, фрустрацію потреб у досягненні успіху. В структурі вольового компонента дослідницею виокремлено 11 вольових якостей, серед яких актуальними є вміння планувати, цілеспрямованість, наполегливість тощо. Інтелектуальний компонент представлений ментальними операціями, когнітивною організацією й інтелектуальною лабільністю. Мотиваційний компонент відображений спрямованістю особистості й емоційною налаштованістю на необхідну діяльність (Бікметова, 2011).

Найбільш лаконічну типологію регулювання пропонує К. Дяченко. У його структурі вона виділяє два основні типи: а) активний (або вольовий); б) пасивний (з ослабленою волею). Активне регулювання характеризується поєднанням інтелектуального аналізу, цілепокладання, мотивації успіху; пасивне не вимагає

інтелектуального зосередження і не пов'язане з метою діяльності (Дяченко, 1999).

Розглядаючи регулювання як системне утворення, що складається з двох основних компонентів: емоційного та вольового, дослідники детально аналізують їх. Так, О. Зінченко вказує на те, що емоційний компонент є засобом впливу на особистісну активність. Дослідниця описує емоційне регулювання як різновид регулятивних процесів, провідне місце у яких належить інтегративним емоційним впливам, пов'язаним із мотивацією та когнітивними особливостями світосприймання. Регуляція поведінки здійснюється за допомогою емоційних станів, системи ставлень до співрозмовника, цілеспрямованого й усвідомленого аналізу актуальних емоцій. Залежно від модальності емоцій регулювання спрямоване на активізацію чи, навпаки, гальмування комунікативної взаємодії (Зінченко, 2011).

Джерело нашої активності знаходиться не лише в управлінні переживаннями, емоціями, почуттями, а й в умінні конструктивно організувати свій емоційний простір. Учні, котрі оволоділи навичками свідомого керування своїми емоціями, саногенного мислення, гармонізації характерологічних емоцій, є емоційно компетентними і мають змогу проживати своє життя у сприятливій психологічній атмосфері (Левицька, 2010).

Здатність здійснювати емоційне регулювання своїх дій визначається мірою сформованості механізмів емоційного регулювання. Вони полягають в умінні володіти своїм внутрішнім станом, керувати негативними та позитивними подіями. Аналізуючи механізми регулювання власних емоційних станів, Т. Кириленко виокремлює серед них власне емоції, самонавіювання, самосвідомість, емпатію. Незмінним механізмом регулювання є емоції, що забезпечують інтенсивність реагування: стеничні посилюють активність, астеничні, навпаки, знижують. Самонавіювання передбачає вплив на підсвідомість із метою зміни власного психофізичного стану й активації процесу самопереконавання. Самосвідомість (самооцінка, рівень домагань та очікувань, «Я-образ», рефлексивність особистості) забезпечує усвідомлення емоцій, що дає змогу ефективно управляти ними. Емпатія як механізм саморегулювання емоційних станів формує здатність із розумінням, терпимо та схвально реагувати на вчинки інших людей (Кириленко, 2007).

Сучасні українські дослідниці І. Ващенко та Л. Онуфрієва відносять до показників емоційної незрілості: «а) низьку емоційну стабільність; б) високий рівень негативної емоційності; в) низький рівень позитивної емоційності; г) низький рівень сформованості емоційної самосвідомості» (Ващенко & Онуфрієва, 2018).

Дослідниці переконують, що «емоційна незрілість працівників зумовлює внутрішні конфлікти, відсутність контакту зі своїми почуттями і бажаннями, неадекватне самовираження, відсутність відчуття психологічного благополуччя, дезадаптацію у зовнішньому світі, дисгармонійні стосунки з іншими, низьку якість виконуваної професійної діяльності, низький рівень комунікативних якостей, а результатом є неуспішність виконуваної діяльності» тощо (Ващенко & Онуфрієва, 2018).

Наступним компонентом емоційно-вольового регулювання є вольовий. Він передбачає довільне управління, пов'язане з подоланням зовнішніх і внутрішніх труднощів (Ільїн, 2011). Здатність регулювати власні вольові стани пов'язана з умінням долати труднощі, керувати своїми бажаннями, потягами і потребами. Це вимагає сформованості навичок самоконтролю. Вольове регулювання комунікативних дій формує у людини звичку виконувати дії за необхідності, а не за потреби, підпорядковувати свою активність вимогам ситуації, підійматися над обставинами, виходити з моральних і нормативних правил спілкування. Його значення виявляється також у стримуванні небажаної поведінки: деструктивних потреб, агресивних проявів та інших імпульсивних дій.

Механізми формування вольових дій є дещо відмінними від механізмів емоційного регулювання. Одним із них є посилення мотивації шляхом зміни сенсу дії та свідомої самодетермінації мотивів (мотиваційна теорія волі). Це уможливорює формувати додаткові спонукання, які надають сили, насаги для виконання певних дій. Наступним є наявність перешкод, які людина прагне подолати (динамічна теорія волі). Воля актуалізується не в усіх, а лише у складних ситуаціях, що містять перепони, труднощі, конкуренцію. Самоактуалізаційне прагнення перемогти, стати вищим над ситуацією і цим довести свою досконалість формує вольові зусилля, необхідні для втілення вольової дії. Ще одним механізмом є функція контролю й управління (регулятивна теорія волі). За допомогою цього механізму особистість регулює свої

психічні функції – вона керує афектами, мисленням і діями, дезорганізує деструктивну поведінку (Кузнецов, 2012).

Теоретичний аналіз досліджень продемонстрував, що для регулювання важливе значення мають: розвиненість вольових якостей особистості – цілеспрямованості, самовладання, витримки, ініціативності, організованості, наполегливості, рішучості (Мітченко, 2018); стратегії вольових дій (Монроз, 2016); використаний індивідуальний стиль вольової поведінки (Киселевська, 2005); сформована здатність до довільного регулювання (Льїн, 2011); цілемотиваційні вольові дії, що стосуються подолання перешкод, ініціювання активності, формування вольових зусиль (Кузнецов, 2012).

У своєму дисертаційному дослідженні А. Монроз експериментально виокремив чотири типи поведінки, які характеризують типові особливості вольового регулювання: I група – «стримані» – особи, котрі проявляють поміркованість і довільно відмовляються від зайвих прагнень; II група – «напористі» – котрі виявляють рішучість у досягненні мети; III група – «обов'язкові» – яким притаманний високий рівень відповідальності; IV група – «з ослабленою волею» – ті, хто має знижений рівень внутрішньої мотивації і вольового регулювання у різних видах діяльності. Показано, що з підвищенням рівня свідомості й екзистенційної наповненості життя одночасно збільшується рівень готовності до вольового регулювання, при зниженні – рівень готовності зменшується (Монроз, 2016).

Як демонструє проведений аналіз, емоції та воля виступають у різному співвідношенні, задіюють неоднакові психічні механізми, мають відмінності щодо використання їх у комунікативній поведінці. Водночас провідне місце у цьому питанні відводиться розгляду саморегуляції як цілісної проблеми.

Аналізуючи емоційні та вольові механізми загалом, М. Пейсахов виокремлює процесуальні складові саморегуляції. До них відносяться аналіз протиріч комунікативної ситуації, прогнозування майбутніх дій, цілепокладання як створення системи цілей, планування (стратегічне, тактичне, оперативне), оцінка успіхів у реалізації планів, прийняття рішення і перехід до дій, контроль за виконанням рішення, робота над помилками і (за потреби) корекція власних дій. Ці етапи складають повний цикл самоуправління та загальної особистісної саморегуляції (Пейсахов, 1984).

Здійснюючи дослідження нормативно-правової складової емоцій і волі, К. Гавриловська виокремлює три основні механізми: а) мотиваційний, який спрямовує активність особистості на вибір певного типу поведінки на основі усвідомленої відповідальності й ініціативності; б) перцептивний, який забезпечує сприймання системи норм і правил суспільної взаємодії і, таким чином, сприяє формуванню образу необхідної поведінки; в) легітимізаційний, який дає змогу спрямовувати свої вчинки відповідно до внутрішніх принципів і зовнішніх суспільних норм, залишаючи за собою право вирішувати, дотримуватися чи не дотримуватися їх (Гавриловська, 2008).

Здатність до саморегуляції як показник особистісного розвитку окреслює низку етапів. Ними є: 1) базальна емоційна саморегуляція; 2) вольова саморегуляція; 3) смислова, або ціннісна, саморегуляція (Собченко, 2010). Як бачимо, співвідношення емоційної та вольової регуляції автор описує в площині первинності-вторинності категорій. Емоції виступають первинною субстанцією, що є інди катором внутрішнього стану людини, а воля – вторинною надбудовою, яка організовує дії та гальмує небажану поведінку.

Про первинність емоцій у своїх дослідженнях говорив Р. Плутчик, котрий визначав їх як базову основу – системну соматичну реакцію, властиву для всіх живих організмів. Він виокремив 8 базових емоцій: радість, смуток, страх, довіру, очікування, подив, злість, невдоволення і зазначив, що кожній емоції відповідає певний фізіологічний та експресивно-поведінковий комплекс, який актуалізується у необхідний момент (Plutchik, 2003).

Вольову регуляцію як вторинну і складнішу категорію характеризує Є. Ільїн, котрий вважає, що вольові дії властиві лише тим, хто має високий рівень організації психічних процесів. Воля як процес довільної регуляції проявляється, насамперед, у людини і не властива представникам нижчої еволюційної гілки (Ільїн, 2011). Людська особистість є самокерованою системою, яка може здійснювати різні вольові дії: а) планувати та контролювати виконання намічених дій; б) координувати потреби, психічну активність і поведінку; в) санкціонувати – допускати чи не допускати необхідні процеси; г) стимулювати вольову активність – посилювати, уповільнювати. Від складності діяльності, що ви-

конується, залежить кількість перепон на шляху до досягнення мети та рівень вольових зусиль, потрібний людині для вольового регулювання (Кузнецов, 2012).

Розглядаючи саморегуляцію з позицій диференційно-типологічної структури особистості, Н. Киселевська вирізняє й описує індивідуальні її стилі. Серед них виокремлює: 1) оптимальний, який представлений високим рівнем сформованості ланок саморегуляції та загальної регулятивної структури особистості; він характеризується здатністю до самоорганізації, самовладанням, інтернальністю та високим рівнем успішності; 2) проміжний, якому притаманний середній рівень сформованості вольових якостей; 3) залежний, для якого властиві екстернальність, тривожність, агресивність, фрустрація та ригідність (Киселевська, 2005).

«Актуальність емоційно-вольового регулювання у системі комунікативних дій визначається, — зазначають Н. Гончарук і Л. Онуфрієва, — зростанням інтересу до впливу емоційних і вольових чинників на комунікативні взаємини у процесі спілкування» (Honcharuk & Onufriieva, 2018).

Роль емоцій у комунікації надзвичайно значуща. За їх допомогою відображаються власні ставлення, оцінки, переваги. Емоції дають змогу оцінити інших людей, їх вчинки, достоїнства та недоліки. Вираження емоцій і почуттів на обличчі у співрозмовників сигналізує нам про ефективність й адекватність наших дій. До прикладу, радість викликає піднесений настрій, злість лякає, страх мобілізує, успіх мотивує. Емоційний стан учасників комунікації може спонукати нас до різних вчинків: мотивує створювати умови для реалізації їх потенціалу або, навпаки, стримує у виявленні своїх почуттів. Виходячи з цього, емоції у комунікації реалізують дві взаємообумовлені функції — спонукальну та гальмівну. Спонукальна сигналізує про позитивний настрій і можливість налагоджувати взаємини у позитивній емоційній атмосфері, гальмівна вказує на несприятливий емоційний стан співрозмовника і сигналізує про необхідність надати йому підтримку, сприяння або інші види допомоги, щоб змінити ситуацію.

Те саме стосується волі. Її спонукальна функція активізує людину на подолання труднощів, гальмівна полягає у пригніченні небажаної та деструктивної активності. Вольова поведінка за цих обставин проявляється у вчинках, які є основними структурними компонентами волі. Вчинки як елементи вольової пове-

дінки мають наміри, підпорядковані меті, й забезпечують вольовий процес на основі управління та регуляції процесами комунікативної взаємодії. Вони, на відміну від емоційної поведінки, яка є імпульсивною за своєю природою, вимагають ретельного планування та когнітивної організації. Учасники комунікативної ситуації формують завдання, обговорюють можливі рішення і покладають на себе відповідальність за виконання певних ланок діяльності.

Водночас, як показують наукові розвідки, шлях від ситуативної, імпульсивної й емоційної поведінки до відповідальних вольових дій є складним і займає тривалий час. Емоційно-вольове регулювання комунікації починає своє становлення у ранньому віці й набуває форм самостійності лише у перехідний підлітковий період.

Описуючи еволюційний розвиток емоційної сфери, К. Ізард стверджує, що на домовленнєвому етапі дорослий за допомогою емоцій дає можливість малюкові засвоїти певні функції. Доброзичливим виразом обличчя він демонструє допустимість тієї чи іншої його поведінки, похмурою, негативною емоцією вказує на неприпустимість певних дій. Задовго до того, як дитина починає вимовляти слова і виявляти різні прохання, вона повідомляє дорослим про свій стан за допомогою базових емоцій: плачу, радості, гніву (Ізард, 2003).

У наукових дослідженнях розвиток емоційно-вольового регулювання у ранньому віці представляється як початковий етап становлення власних прагнень, бажань і набуття стійкості щодо їх контролю. Дитина, розуміючи мовлення дорослих і вже маючи базові власні мовленнєві навички, використовує їх як засіб регуляції своєї поведінки. Вказівки дорослого можуть спонукати її до простих актів: розпочати дію, принести необхідну річ тощо (Піаже, 1994).

Уже пізніше, у дошкільному віці, розпочинається формування елементів довільної поведінки. Вольове регулювання характеризується тенденцією до становлення окремих вольових якостей та оволодіння складовими вольових дій. Зокрема, дошкільники починають застосовувати власне мовлення для планування своїх дій («Я хочу намалювати малюнок», «Я піду з мамою на прогулянку»). Емоційно-вольове регулювання комунікативного акту в цей час не досконале, але позитивним є те, що дитина здатна

керувати своєю активністю. Цю стадію становлення вольового регулювання Т. Шульга називає суб'єктною доособистісною регуляцією, у межах якої здійснюється становлення первинних вольових актів: простих дій, що відбуваються без боротьби мотивів; супідрядних, що визначають первинність-вторинність потреб стосовно умов ситуації; контролюючих, що забезпечують результат виконання діяльності (прибирання іграшок, дотримання в порядку особистих речей) (Шульга, 1994).

Друга стадія становлення регулювання – це довільна саморегуляція. Вона характерна для молодшого шкільного віку. На цьому етапі мовлення вже повністю інтеріоризоване – воно переходить у внутрішній план, що уможливорює здійснювати аналіз і планувати свої дії. На цьому етапі формуються перші усвідомлені навички емоційного самоконтролю та довільної поведінки. Довільна поведінка – це основне новоутворення молодшого шкільного віку, яке дає змогу школярам дотримуватися навчального режиму, підпорядковувати свою поведінку шкільним вимогам, нормам і правилам, долати труднощі й самостійно або з допомогою досягати поставлених цілей (Виготський, 2005; Піаже, 1994; Шульга, 1994).

Третя стадія вказує на особистісний рівень регуляції, який характеризується усвідомленістю, вольовою спрямованістю, узгодженістю, здатністю до саморегуляції та саморозвитку (Шульга, 1994). Підлітковий вік, що охоплює період розвитку від 11 до 15 років, характеризується змінами та складними новоутвореннями в емоційно-вольовому плані, обумовленими процесами переходу від дитинства до дорослості. Зовнішні важелі регулювання вже не діють так, як вони впливали у молодшому шкільному віці. Підлітки критично починають ставитися до вказівок дорослих, і деякі з настанов намагаються ігнорувати. Зовнішня регуляція перестає бути закономірністю для них.

Особливо характерний для підлітків потяг до самостійності та прагнення до автономії – бажання звільнитися від обмежень, опіки і контролю дорослих: «Я не дитина, щоб вислуховувати моралізування», «Я маю право робити так, як мені хочеться». Це, певною мірою, порушує регулятивні процеси, що стосуються зовнішньої регуляції. У цьому віці втрачають своє значення підпорядкування і категоричне наслідування батьківському авторитету. Потреба вивільнитись пов'язана з утвердженням себе як особис-

тості. Підліткові реакції виявляються у відмові від виконання загальноприйнятих норм, правил поведінки, знеціненні моральних і духовних ідеалів старшого покоління. Натомість, підлітки прагнуть контролювати і регулювати поведінку інших – наприклад, дозволяють собі давати зауваження та настанови дорослим, чого не робили раніше, коли були молодшими школярами.

Фізіологічні зміни у підлітковий період формують суб'єктивне відчуття дорослості, але, як правило, статус у школі й сім'ї суттєво не змінюється – для батьків і вчителів підліток залишається дитиною. І тоді починається боротьба за визнання свого впливу. Якщо вона неефективна, поступово наростають кризові явища, які відображаються у негативних емоціях, таких як пригнічення, роздратування, підлітковий негативізм. С. Pickhardt у своєму науковому дослідженні виокремлює 8 основних емоційних станів, притаманних дітям підліткового віку під час кризового періоду: депресію – загострення пригніченості, зневіру, песимізм; самотність – відсутність позитивних емоційних зв'язків; само неприйняття – почуття власної меншовартості та малоцінності; тривогу – почуття невизначеного страху в ситуаціях спілкування; стрес – порушення опірності через надмірні вимоги; агресію – боротьбу за сфери контролю над тим, що відбувається; лабільність – тенденцію до різких змін емоційних станів; збентеження – душевне хвилювання, що виникає через власні комплекси та схильність до сум'яття. Окрім цього, загострювати підлітковий конфлікт можуть зовнішні чинники, такі як дріб'язкова опіка, надмірний контроль над поведінкою з боку дорослих, позбавлення необхідної свободи (Pickhardt, 2010).

Описані кризові явища, насамперед, впливають на формування емоційних якостей особистості. Деякі підлітки стають демонстративними і зухвалими, другі – агресивними, імпульсивними і некерованими, треті – замикаються у собі, ховаючись від реального світу, четверті – вразливими та схильними до сліз. Таке диференціювання поведінки проявляється у загостренні особистісних рис, що призводить до акцентуацій і часто виступає причиною дезадаптації особистості (Лічко, 1985). Основною причиною цього, на думку фізіологів, є значне підвищення підкіркової активності, яке посилює збуджувальні й послаблює гальмівні процеси (Токарева, Шамне & Макаренко, 2014).

Аналізуючи механізми регулювання у підлітковому віці, дослідники (Токарева, Шамне & Макаренко, 2014) описують низку особливостей, що стосуються сформованості деяких особистісних якостей. На їхню думку, характерним є збільшення відсотка досліджуваних (порівняно з іншими віковими групами), котрі мають низький рівень особистісної саморегуляції. Це проявляється у погіршенні особистісно зрілої поведінки, відносному зниженні рівня розвитку компонентів особистісної регуляції (планування, самоконтролю, корекції); нерівномірності й послабленні ефективності функціонування окремих механізмів саморегуляції. Дані їхнього дослідження свідчать про тимчасову дестабілізацію регулятивного симптомокомплексу підлітків як суб'єктів комунікації, що виявляється у зниженні здатності демонструвати довільну й емоційно стабільну регулятивну поведінку.

Їх результати підтверджують наукові розвідки М. Чумакова, котрий розглядає емоційно-вольове регулювання діяльності в умовах соціальної взаємодії. Учений робить висновок, що у період від молодшого підліткового до раннього юнацького віку емоційно-вольове регулювання діяльності має слабку вікову динаміку. М. Чумаков емпіричним шляхом виокремив типи емоційно-вольового регулювання, які потребують корекції задля ефективнішого управління власною поведінкою. Перший тип характеризується слабкою сформованістю всіх компонентів регулювання. Для другого характерна диспропорція між підвищеною відповідальністю і слабкою сформованістю інших компонентів. Третій тип, навпаки, має низьку вираженість відповідальності на тлі високого або середнього рівня розвитку інших якостей. Четвертий – вирізняється високою активністю, але недостатньою витримкою. П'ятий – низькими показниками цілеспрямованості на тлі середнього або високого рівня розвитку інших емоційно-вольових рис. Шостий тип – недостатньо виразною ініціативністю і слабкою спрямованістю регуляторних процесів на соціальну взаємодію (Чумаков, 2007).

Водночас автори вказують і на те, що відбуваються якісні зміни структури особистісної саморегуляції, а саме: збільшується ступінь інтеграції її компонентів і підвищується самокритичність в оцінюванні власних можливостей самоуправління та саморегуляції (Токарева, Шамне & Макаренко, 2014).

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури з питань регулювання комунікативного акту дає змогу з'ясувати роль емоційно-вольового регулювання у системі комунікативних дій. Із позицій нашого дослідження емоційно-вольове регулювання розглядається як інтегрована психічна функція, що спрямовує людську поведінку на досягнення поставлених завдань за допомогою нормативно-правового контролю, суб'єктивних емоційних станів і переживань. У цій структурі емоції виступають первинною субстанцією, яка є індикатором внутрішнього стану людини, а воля – вторинною і складнішою надбудовою, яка організовує дії та гальмує небажану поведінку.

На основі проведеного теоретичного аналізу здійснено експериментальне вивчення емоційно-вольового регулювання комунікативних дій у дітей підліткового віку. Основною метою експериментального дослідження стало з'ясування специфіки емоційно-вольового регулювання підлітків в умовах комунікативної ситуації. Згідно поставленої мети програма експерименту спрямована на аналіз різних складових поведінки – емоційної, вольової, комунікативної. Стратегія дослідження полягає у послідовному аналізуванні таких функцій:

- 1) рівня комунікативних та організаторських здібностей;
- 2) особливостей емоційного регулювання в умовах комунікації;
- 3) особливостей вольового регулювання у ситуаціях комунікативної взаємодії.

Для проведення психологічного експерименту використано такі методики:

- 1) тест виявлення комунікативних і організаторських здібностей Б. Федоришина (Федоришин, 1996);
- 2) тест дослідження емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В. Бойка (Бойко, 1996);
- 3) тест вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Ейдмана (Эйдман, 1986).

Дослідження проводилось у три етапи.

На першому етапі вивчали особливості побудови комунікативних дій учасниками спілкування. Для цього було використано експериментальну методику комунікативних і організаторських здібностей Б. Федоришина, спрямовану на виявлення здатності

встановлювати товариські взаємини, проявляти потребу в спілкуванні та розширенні кола знайомств, уміння впливати на людей.

Другим етапом дослідження стало визначення особливостей емоційного регулювання. З цією метою застосовували методику дослідження емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В. Бойка. За її допомогою визначали деякі емоційні особливості повсякденного спілкування та виявляли емоційні стани, які ускладнюють комунікативну взаємодію.

Метою третього етапу стало дослідження рівня розвитку вольової саморегуляції у комунікативних ситуаціях за тестом А. Зверькова та Є. Ейдмана. На основі експерименту визначали індекси вольової регуляції, які підраховували за пунктами загальної шкали, факторами «наполегливість» і «самоконтроль».

Для проведення експерименту було обрано підлітковий вік, оскільки для цього вікового періоду процеси комунікації й емоційно-вольового регулювання є сенситивними у плані вікового розвитку. Так, комунікативна взаємодія стає провідним різновидом діяльності саме у цьому віці: у дітей розширюється коло спілкування, з'являються нові друзі за межами класу і школи. Спілкування стає основною цінністю для підлітків. Починають активізуватися гендерні взаємини – налагоджуються стосунки між хлопчиками та дівчатками. Важливим стає питання лідерства й авторитету серед однолітків. Саме тому це питання стало пріоритетним у нашому дослідженні.

Психологічним експериментом було охоплено 134 учні 5–9-х класів.

На першому етапі використано методику комунікативних і організаторських здібностей Б. Федоришина (Федоришин, 1996), яка спрямована на виявлення вміння ініціювати спілкування, встановлювати дружні контакти, брати участь у різноманітних заходах, що проводяться у межах учнівського колективу, вміння підтримувати товариські взаємини і впливати на людей. Методика складається із 40 запитань, кожне з яких оцінюється в 1 бал. Рівні комунікативних і організаторських здібностей обчислюються окремо.

Ключ для опрацювання даних:

Комунікативні здібності:

(+) «Так»: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;

(-) «Ні»: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські здібності:

(+) «Так»: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;

(-) «Ні»: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

За результатами дослідження виявляються рівні комунікативних і організаторських здібностей: дуже високий (сума балів 17–20); високий (13–16); середній (9–12); нижчий середнього (5–8); низький (сума балів 1–4) (табл. 1).

Таблиця 1

Результати оцінки рівня комунікативних та організаторських здібностей за тестом Б. Федоришина

Рівні здібностей	Сума балів	Кількість досліджуваних (n = 134)	Комунікативні здібності	Кількість досліджуваних (n = 134)	Організаторські здібності
Дуже високий	17–20	13	9,7%	5	3,7%
Високий	13–16	43	32,1%	34	25,4%
Середній	9–12	56	41,8%	54	40,3%
Нижчий середнього	5–8	17	12,7%	27	20,1%
Низький	1–4	5	3,7%	14	10,5%
Середній бал за вибіркою	10,5	11,7	–	10,1	–

Аналізуючи сформованість комунікативних здібностей, у досліджуваних можна виокремити подібні та відмінні тенденції. Як демонструють дані табл. 1, більшість учнів мають середній (перше місце; 41,8%) і високий (друге місце; 32,1%) рівні сформованості комунікативних та організаторських здібностей (40,3% і 25,4% відповідно): вони прагнуть до контакту з людьми, не ніяковіють у новому оточенні, швидко знаходять нових друзів, допомагають близьким людям, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення у складних і нестандартних ситуаціях.

На третьому місці виявляється рівень нижчий середнього. За результатами дослідження комунікативних здібностей цей показник становить 12,7%, а за наслідками вивчення організаторських – 20,1%. Такі підлітки спрямовані на контакти з однолітками, здатні відстоювати свої погляди, але потенціал їх можливостей нестійкий. Вони прагнуть до спілкування, але почувають

себе скуто у новому товаристві, тому надають перевагу проводити час наодинці, обмежуючи свої знайомства. У багатьох справах вони намагаються уникати ініціювання самостійних рішень та ініціатив через те, що бояться осуду й негативної оцінки.

Разом із тим, за результатами експерименту можна простежити й відмінні тенденції. Серед підлітків, у котрих вивчали комунікативні здібності, переважає центрострімка тенденція до високих рівнів розвитку комунікації (9,7%). Водночас вивчення організаторських здібностей показало переважну спрямованість до низьких рівнів (10,5%). Це підтверджують статистичні середні бали за вибіркою. Так, середній бал організаторських здібностей (10,1) виявився нижчим за середній бал комунікативних здібностей (11,7). Це вказує на те, що підлітки не мають достатніх схильностей і досвіду організації суспільних заходів, на відміну від схильностей до комунікації. Вони не вміють користуватися способами впливу на групу для залучення до колективних справ, не мають досвіду взаємодії з іншими людьми щодо контролю й управління їхньою діяльністю, не здатні брати ініціативу на себе та приймати самостійні рішення.

Особливості сформованості комунікативних та організаторських здібностей у підлітків можна простежити за рис. 1.

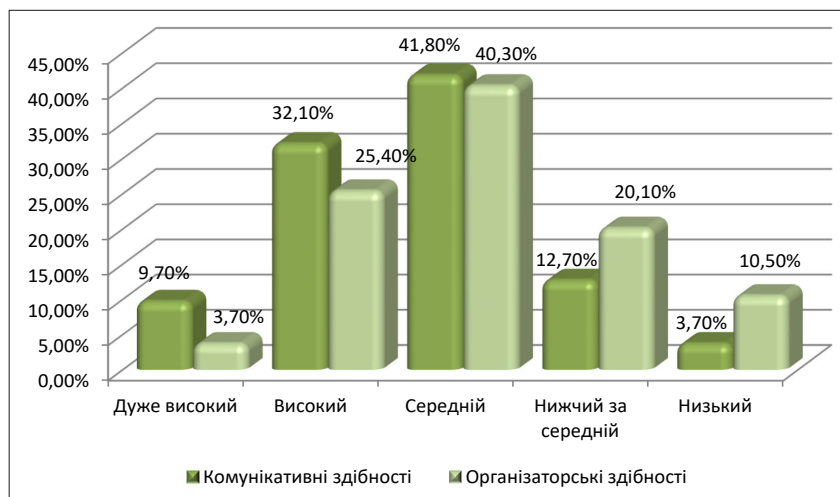


Рис. 1. Діаграма співвідношення комунікативних та організаторських здібностей

Як бачимо, найбільше школярів, котрі продемонстрували середні показники, а саме 41,8% з комунікативними та 40,3% – з організаторськими здібностями. Вони проявляють прагнення до контактів із людьми, відстоюють власні погляди, але потенціал їх можливостей нестійкий. Тому завдання психологічної роботи – забезпечити подальший розвиток комунікативних та організувати проведення корекційно-розвивальної роботи щодо вдосконалення організаторських здібностей у цієї категорії підлітків.

Наступний крок експериментального дослідження полягав у визначенні особливостей емоційно-вольового регулювання у ситуаціях комунікації. Як демонструє теоретичний аналіз, емоційно-вольове регулювання окреслює два основні компоненти: емоційний, який віддзеркалює ставлення до оточуючих і відображається у психічних станах різної модальності, та вольовий, який полягає в цілеспрямованому управлінні своєю поведінкою задля досягнення поставлених цілей і подолання наявних перешкод.

Оскільки емоції виступають первинною категорією у структурі емоційно-вольового регулювання, то в програмі емпіричного дослідження вони займають базові позиції. Для з'ясування взаємозалежності рівня комунікативної поведінки й особливостей емоційної сфери було проведено психологічне дослідження, під час якого використано методику вивчення емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В. Бойка (Бойко, 1996). Використання цієї методики проводилося на *другому етапі* експериментального дослідження.

Використана методика складається з 25 тверджень, кожне з яких оцінюється в 1 бал. Результати розподіляються за такими чинниками:

- 1) невміння управляти емоціями, дозувати їх: +1, –6, +11, +16, –21;
- 2) неадекватний прояв емоцій: –2, +7, +12, +17, +22;
- 3) негнучкість, невиразність емоцій: +3, +8, +13, +18, –23;
- 4) домінування негативних емоцій: +4, +9, +14, +19, +24;
- 5) небажання зближуватися з людьми на емоційному рівні: +5, +10, +15, +20, +25.

Сприятливі показники за тестом мають апелювати до 0. Чим меншу суму балів отримав досліджуваний, тим кращі його показники. Якщо сума балів відповідає діапазону не більше 5 балів, це вказує на те, що емоції не заважають спілкуватися з однолітками;

6–8 балів – у підлітків виникають окремі емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні; 9–12 балів – емоції, що проявляються, певною мірою ускладнюють спілкування з однолітками; 13 балів і більше – емоції явно заважають установлювати контакти з довірливим.

Дані емпіричного обстеження можна проаналізувати за табл. 2.

Таблиця 2

Вивчення емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні за методикою В. Бойка

Рівні	Сума балів	Невміння управляти емоціями (n = 134)	Неадекватний прояв емоцій (n = 134)	Невирозуміння емоцій (n = 134)	Домінування негативних емоцій (n = 134)	Небажання зближуватися з людьми (n = 134)
Низький	Менше 6 балів	29,9%	76,1%	39,6%	35,3%	35,1%
Середній	6–8 балів	26,2%	23,9%	29,9%	34,8%	42,3%
Вищий середнього	9–12 балів	24,1%	0,0%	20,1%	20,8%	14,9%
Високий	Понад 12 балів	19,8%	0,0%	10,4%	9,1%	7,7%
Середній бал за вибіркою (6,7)		9,1	3,4	7,5	6,9	6,4

Як бачимо з табл. 2, за першим фактором «невміння управляти емоціями» 29,9% досліджуваних отримали менше 6 балів, що свідчить про позитивний вплив емоцій на спілкування з товаришами; 26,2% одержали від 6 до 8 балів, що вказує на окремі емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні; 24,1% здобули від 9 до 12 балів і це демонструє, що емоції певною мірою ускладнюють їх взаємодію з однолітками; 19,8% опитаних мають понад 12 балів – емоції явно заважають їм установлювати контакти з людьми. Середньостатистичний показник за фактором «невміння управляти емоціями» становить 9,1 бала, що відповідає вищому середньому рівню емоційного реагування у міжособистісному спілкуванні. Цей показник є одним із найвищих серед усіх інших факторів. У зв'язку з цим ми можемо констатувати, що діти підліткового віку не здатні приховувати такі свої емоції, як

ворожість, агресія, втома, ніяковість. Усі їхні переживання, як правило, помітні, оскільки супроводжуються відповідною невербальною експресією. У цьому віці їм ще складно керувати своєю мімікою, і саме вона їх видає у проблемних ситуаціях.

Як показують психологічні експерименти, найсприятливіші показники за тестом стосуються фактора «неадекватний прояв емоцій». Усі без винятку школярі продемонстрували низький (76,1%) або середній (23,9%) рівні цього показника, що заперечує наявність деструктивних форм поведінки. У досліджуваних підлітків не виявлено істеричних, невротичних чи інших нетипових форм поведінки, а, навпаки, з'ясовано, що у різних ситуаціях комунікації вони поводять себе цілком природно. Також у шкільних групах не помічено дітей, котрі проявляють лабільну поведінку: сміються без усякої причини, демонструють дивні реакції й інші факти неадекватних емоцій.

Аналіз таких факторів емоційного регулювання поведінки, як «невизначність емоцій», «домінування негативних емоцій», «небажання зближуватися з людьми», засвідчує тенденцію до сприятливого перебігу й дає змогу констатувати, що емоційні бар'єри властиві лише для незначної кількості підлітків (рис. 2).

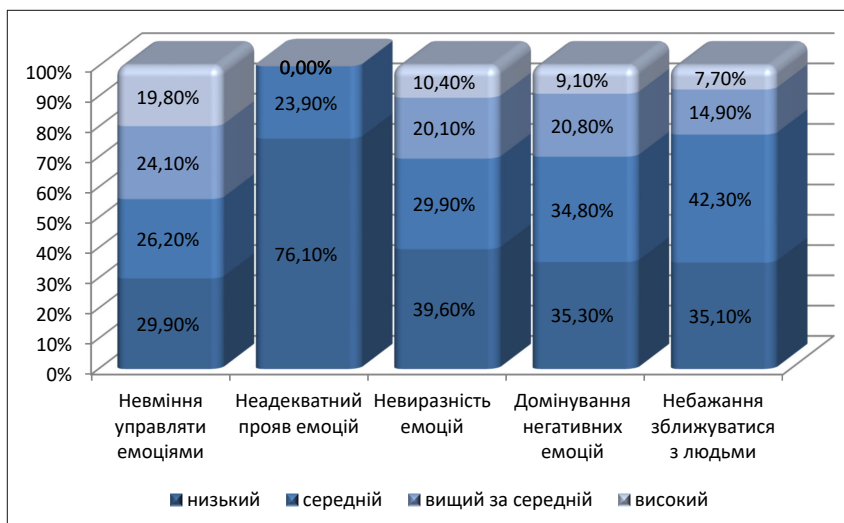


Рис. 2. Діаграма дослідження емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні за методикою В. Бойка

Подані результати дослідження емоційного реагування у різних ситуаціях спілкування (рис. 2) вказують на те, що більшість підлітків мають невиразні показники за експериментальними факторами, що є сприятливим чинником. Водночас є й такі, котрі мають проблеми в емоційному регулюванні комунікативних ситуацій. Зокрема, 10,4% підлітків властиві негнучкість і невиразність емоцій – у їх спілкуванні часто бракує емоційності й експресії, через це їм надто складно виражати навіть елементарні емоції (такі як сум, радість, розпач). Особливо важко школярам виявляти емоції у комунікативній взаємодії з новими людьми.

Домінування негативних емоцій характерно для 9,1% школярів – такі особи постійно мають засмучений вигляд, перебувають у стані нервової напруженості, виражають сум або стурбованість. Для оточуючих вони здаються надмірно вимогливими, неприступними, строгими, а насправді за допомогою таких емоцій маскують невпевненість і психологічні захисти.

Дослідженнями виявлено, що незначний відсоток (7,7%) притаманний дітям, котрі не бажають зближуватися з людьми на емоційній основі – вони відчують дискомфорт, коли доводиться здійснювати тактильні рухи: наприклад, обмінюватися потисками рук у діловій чи приватній обстановці, здійснювати дружні обійми. Внутрішні емоційні бар'єри заважають виявляти теплоту, симпатію іншій людині, навіть якщо є до неї почуття. У спілкуванні вони намагаються приховати своє ставлення до партнерів: їм важко дивитися у вічі, демонструвати симпатію тощо.

За підсумками дослідження можна констатувати, що такі емоційні перепони в міжособистісному спілкуванні характерні не для всіх учнів, а лише для незначного відсотка (7,7–19,8%). Ці діти потребують додаткової психологічної корекції для подолання емоційних бар'єрів у спілкуванні.

Отже, високий рівень емоційного реагування у комунікативних ситуаціях пояснюється особливостями підліткового віку, для якого характерна емоційність у взаєминах. На цьому етапі спілкування з однолітками стає провідним видом діяльності, водночас кожний школяр переживає цей перехід по-своєму: хтось швидко адаптується, для когось цей процес є більш тривалим і болісним, що зумовлює емоційні форми реагування.

Окрім емоційного регулювання, важливого значення набуває вольове, яке виступає у якості вторинної надбудови. Під

час комунікації учні орієнтуються на складну систему правил і норм, що допомагають упорядковувати вольову поведінку. Тому наступним, третім етапом дослідження є аналіз вольових дій і вольової поведінки. Ці чинники досліджено за методикою вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Ейдмана (Эйдман, 1986), яка уможливує визначити міру володіння власною поведінкою у різних ситуаціях. Експериментальне дослідження проведено за показниками загальної вольової регуляції, наполегливості та самоконтролю (табл. 3).

Таблиця 3

Зведена таблиця результатів діагностики вольового регулювання за методикою А. Зверькова та Є. Ейдмана

Рівні	Результати дослідження					
	Кількість до- сліджуваних за загальною шка- лою (n = 134)	Фактор «за- гальна вольова регуляція»	Кількість до- сліджуваних за шкалою «напо- легливість»	Фактор «напо- легливість»	Кількість до- сліджуваних за шкалою «само- контроль»	Фактор «само- контроль»
Високий	51	38,1%	63	47,0%	39	29,1%
Низький	83	61,9%	71	53,0%	95	70,9%

За результатами експерименту визначено індекси вольового регулювання, які підраховано за пунктами загальної шкали, факторами «наполегливість» і «самоконтроль». Кожний індекс – це сума балів, отримана за результатами підрахунку збігів відповідей досліджуваних із ключем. В опитувальнику шість маскувальних тверджень, тому сумарний бал за фактором «загальна вольова регуляція» повинен перебувати у діапазоні від 0 до 24, фактором «наполегливість» – від 0 до 16 і «самоконтроль» – від 0 до 13.

Рівні вольового регулювання визначаються у зіставленні з середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять понад половину максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку регулювання. Для загального фактора ця величина дорівнює 12, для фактора «наполегливість» – 8, «самоконтроль» – 6.

Як демонструють результати експериментального дослідження, з-поміж підлітків менша кількість дітей, котрим притаман-

ні високі рівні вольового регулювання. Серед усіх досліджуваних усього 38,1% мають високий показник загальної регуляції, 47,0% – наполегливості й 29,1% – самоконтролю. Виходячи з того, що автором запропоновано всього дві шкали для опрацювання результатів експерименту: «високий – низький рівень», ці показники є для підлітків недостатніми. Вони вказують на те, що з-поміж досліджуваних мало школярів із навичками вольового регулювання, котрі вміють ефективно розподіляти вольові зусилля і контролювати свої вчинки.

Натомість, багато учнів із низькими рівнями: у 61,9% низьким є загальний показник, у 53,0% – недостатні результати за фактором «наполегливість», у 70,9% – за фактором «самоконтроль». Таким підліткам більш характерна імпульсивність, ніж вольові дії, вони не здатні долати труднощі й часто пасують перед ними. У ситуаціях комунікативної взаємодії проявляють невпевненість у собі, а в дискусіях не здатні позиціонувати власну точку зору на проблему. Загальне тло вольової активності у них знижене, довільні форми діяльності функціонують лише за повної мотивації.

Отже, можемо констатувати, що для більшості дітей підліткового віку характерні незрілість вольових дій і низький рівень вольового самоконтролю.

Аналіз діаграми, яка демонструє взаємозв'язок результатів за окремими субтестами, дає змогу в просторовому полі детальніше простежити особливості формування вольових якостей (рис. 3).

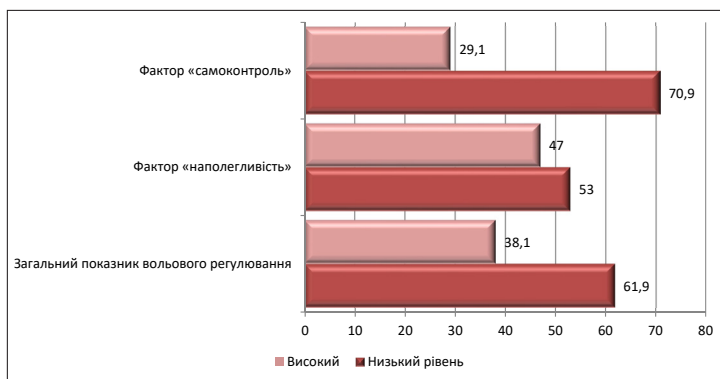


Рис. 3. Особливості сформованості особистісних якостей, які характеризують вольове регулювання

Як засвідчують дані діаграми, серед підлітків недостатньо школярів із високим рівнем вольового регулювання (всього 38,1%). Також можна констатувати, що оцінки за факторами «наполегливість» і «самоконтроль» відрізняються. Порівняльний аналіз демонструє, що показники наполегливості в учнів вищі, ніж показники самоконтролю. Наприклад, високі її рівні виявлено у 47,0% досліджуваних, тоді як високі рівні самоконтролю характерні лише для 29,1% дітей. Натомість, багато серед підлітків тих, хто має низький рівень самоконтролю – 70,9%. Це переконує у тому, що в підлітковому віці самоконтроль як особистісна риса ще не сформований. Натомість, переважають такі якості, як спонтанність, імпульсивність, образливість, емоційність. Низькі рівні самоконтролю у цьому віці є наслідком дії компенсаторних функцій, які приховують низьку здатність реагувати на різноманітні ситуації за допомогою вольових зусиль.

Якщо аналізувати наполегливість як вольову рису, то у підлітковій групі можна спостерігати переважання дітей із високими рівнями наполегливості (53,0%). Це характеризує їх достатню працездатність, що проявляється у послідовності в роботі, а також у прагненні до завершення розпочатої справи.

Отже, експериментальне дослідження емоційно-вольового регулювання комунікативних дій у дітей підліткового віку дає підстави для отримання низки висновків.

Рівень комунікабельності у підлітковий період є достатнім для забезпечення спілкування як провідної діяльності.

Дослідження особливостей емоційного реагування у різних ситуаціях спілкування показує, що підлітки – чутливі й емоційно вразливі, а їх емоції часто блокують повноцінні взаємини. Середньостатистичний показник (6,7 бала) відповідає середньому рівню емоційного реагування у міжособистісному спілкуванні.

Дослідження вольового регулювання свідчить, що серед підлітків мало тих, котрим притаманний високий його рівень. Натомість, багато учнів, у яких спостерігаються низькі рівні розвитку вольових якостей: у 61,9% низьким є загальний показник, у 53,0% – низькі результати за фактором «наполегливість», у 70,9% – за фактором «самоконтроль». Цим підліткам більш властива чуттєвість, ніж вольові дії, вони емоційно нестійкі, вразливі, невпевнені у собі. За результатами дослідження вольових якостей

можемо констатувати, що для більшості дітей підліткового віку характерні незрілість вольових дій і низький рівень вольового самоконтролю.

На основі проведеного експериментального дослідження, з урахуванням особистісних переваг і сильних сторін психічного розвитку, а також недостатньо сформованих для підліткового періоду сторін особистості, було визначено шляхи та психологічні умови корекційно-розвивальної роботи, що передбачало цілеспрямоване формування навичок емоційно-вольового регулювання в учнів підліткового віку.

Згідно результатів емпіричного дослідження, програма розвитку емоційно-вольової сфери у ситуаціях комунікативної взаємодії була розроблена у вигляді соціально-психологічного тренінгу та спрямована за такими основними напрямами.

1. Блок формування комунікативних та організаторських здібностей.

Мета: формування комунікативних та організаторських здібностей як первинної основи забезпечення процесу комунікації.

Основні завдання:

- розвиток комунікативної спрямованості на спілкування, стимулювання прагнення до контактів з однолітками та дорослими;
- виховання рис ініціативності у спілкуванні; ініціювання самостійних рішень та ініціатив в ускладнених умовах, наприклад таких, що характеризуються негативним оцінюванням;
- опанування здатності планувати комунікативні дії;
- формування вміння приймати самостійні рішення в складних і нестандартних ситуаціях комунікативної взаємодії;
- виховання навичок товариськості;
- розширення кола спілкування, аналіз технік знайомства з урахуванням спільних інтересів школярів, вікових та індивідуально-типологічних уподобань;
- оволодіння майстерністю будувати позитивно спрямовані стосунки з однолітками, дорослими та батьками;
- знайомство з вербальними техніками, які навчають відстоювати власні погляди у діалозі з опонентами;
- організація суспільних заходів, залучення дітей до колективних справ;

– формування навичок впливу, контролю й управління діяльністю інших.

2. Блок формування емоційного регулювання у комунікативній взаємодії.

Мета: розвиток умінь і навичок емоційного регулювання у ситуаціях комунікації.

Основні завдання:

- знайомство з базовими, похідними емоціями та їх впливом на ситуації комунікативної взаємодії;
- аналіз емоційних взаємин, що віддзеркалюють ставлення учасників спілкування й відображаються у психічних станах різної модальності;
- навчання контактувати з людьми на емоційному рівні;
- формування вміння управляти власними емоціями;
- аналіз внутрішніх емоційних бар'єрів спілкування: тактично-дистанційних, невербальних, поведінкових; техніки усунення дискомфорту, зумовленого внутрішніми емоційними бар'єрами;
- аналіз емоційних проблем у повсякденному спілкуванні, формування гнучкості у ситуаціях конфлікту;
- розвиток емоційності й експресії, здібностей бути розкритими і природними у ситуаціях взаємодії;
- розвиток позитивного світосприймання, формування спрямованості на домінування емоційно позитивних і подолання негативних стереотипів поведінки;
- опанування навичками емоційного реагування шляхом виявлення теплоти, турботи про іншу людину;
- формування позитивного клімату в референтних групах (сім'ї, шкільному класі, колі друзів).

3. Блок вольового регулювання у ситуаціях комунікації.

Мета: розвиток умінь і навичок вольового регулювання у ситуаціях комунікативної взаємодії.

Основні завдання:

- формування повносилої мотивації, забезпечення загального тла активності задля стимулювання до вольових дій;
- аналіз та орієнтування на нормативну систему впорядкування комунікативної взаємодії, що передбачає опанування принципів, правил, моральних і етичних норм спілкування;

- оволодіння навичками цілеспрямованого управління своєю поведінкою задля досягнення поставлених цілей і подолання наявних перешкод;
- ознайомлення зі структурою простого і складного вольового акту, опанування здатності долати труднощі й перепони у ситуаціях комунікації;
- виховання вправності свідомо керувати своїми потребами, діями та станами;
- формування цілеспрямованості у досягненні поставлених комунікативних цілей;
- розвиток уміння ефективно розподіляти вольові зусилля і контролювати свої вчинки;
- опанування навичок самоконтролю та гальмування небажаної поведінки, засвоєння технік володіння власною поведінкою у різних ситуаціях;
- аналіз власних компенсаторних функцій, що блокують вольові дії;
- формування рис упевненості в собі;
- моніторинг питань відповідальності у міжособистісній взаємодії.

Окрім особистіних якостей, що потребують цілеспрямованого та планомірного формування, доцільно визначити сильні комунікативні, емоційні та вольові сторони особистості підлітків, які сприятимуть підвищенню ефективності роботи, що планується. Відповідно до цього, ***сприятливими психологічними умовами, що враховують характеристики дітей підліткового віку***, визначено:

- залучення спілкування як провідного виду діяльності у підлітковому віці;
- урахування спрямованості на соціальну взаємодію, змісту морально-етичних норм, позицій та особистісних установок підлітків;
- урахування прагнення підлітків до дорослості та постановка завдань, що потребують дорослого підходу до проблеми;
- використання схильності до позитивного самоствердження у формуванні вольових якостей особистості, які є основними чинниками самоактуалізації та саморозвитку;
- опір на емоційну спрямованість і позитивне світосприймання як емоційні якості особистості;

- опір на наполегливість і цілеспрямованість як конструктивні вольові якості особистості;
- залучення здатності до візуалізації й афірмації як чинників розвитку позитивного мислення;
- використання емоційного типу реагування школярів;
- застосування ділових ігор і поведінкових технік як пріоритетних для них методів роботи.

Методи роботи: психорелаксаційні (аутогенні, дихальні, м'язові техніки, техніки візуалізації), системна десенсибілізація, ділові ігри, поведінкові техніки, раціональна терапія, формування життєвого сценарію, моделювання життєвих ситуацій, психо- та символдрама, вікарне навчання, арт-терапевтичні вправи, гештальт-терапія.

Відповідно до розвивальних блоків застосовуються такі **психологічні техніки:**

1. Блок формування комунікативних та організаторських здібностей.

Техніки: «Знайомство й ініціювання спілкування», «Техніки знайомства», «Я у спілкуванні» (психологічне малювання), «Успішна комунікація», «Аргументування», «Мое коло спілкування», «Авторитет», «Статус і роль», «Моделювання креативної вечірки», «Діалог з опонентом», «Комунікативний батл: дівчата і хлопці», «Спільна справа», «Мовчання», «Невербальний креатив», «Осуд», «Соціальна оцінка», «Товариські стосунки».

Очікуваний результат: ініціативність у міжособистісній взаємодії, розширення кола спілкування на основі формування навичок установлення контакту, «дорослий підхід» у спілкуванні з батьками, вміння здійснювати аналіз комунікативних ситуацій; навички комунікативної компетентності.

2. Блок формування емоційного регулювання у комунікативній взаємодії.

Техніки: «Азбука емоцій», «Інь і Ян емоцій», «Базові емоції (круг Плутчика)», «Дзеркало», «Модальність емоцій», «Контакт на емоційному рівні», «Емоційний самоменеджмент», «Бар'єри спілкування», «Емоційний дискомфорт», «Конфлікт і емоційна гнучкість», «Експресія», «Емоційні ланцюги», «Емоційний позитив», «Розкутість», «Країна мрій», «Казка про мене», психомалюнки «Турбота про іншу людину», «Родинний клімат».

Очікуваний результат: знання базових емоцій, позитивна переорієнтація емоційної модальності у спілкуванні, формування емоційної гнучкості у розв'язанні конфліктів, знання основних технік вирішення конфліктних ситуацій, налагодження позитивної взаємодії з батьками, сприятливий психологічний клімат у шкільній групі.

3. Блок вольового регулювання у ситуаціях комунікації.

Техніки: «Правила спілкування», «Етика стосунків», «Ближні й дальні цілі», «Подолання перешкод», «Усе складно без волі», «Вольовий вчинок», «Ментальні перепони», «Потреби», «Ід і Суперего», «Цілеспрямована дія», «Контроль», «Як позбутися контролю і навчитися самоконтролю», «Я тримаю себе в руках», «Вчасно загальмуй», «Моя впевненість», «Відповідальність у спілкуванні».

Очікуваний результат: уміння орієнтуватися на нормативну систему, взяття на себе відповідальності за власні дії та стосунки з іншими; навички планування комунікації, знання технік подолання труднощів, дотримання режиму як запоруки самоорганізації, знання структури простого і складного вольового акту; формування здатності долати труднощі й перепони у ситуаціях комунікації; підвищення впевненості у собі.

Висновки. Отже, з позицій нашого дослідження емоційно-вольове регулювання розглядається як інтегрована психічна функція, яка спрямовує людську поведінку на досягнення поставлених завдань за допомогою нормативно-правового контролю, суб'єктивних емоційних станів і переживань. Вона поєднує два основні компоненти: емоційний і вольовий. Вольовий передбачає довільне управління діяльністю, пов'язане з подоланням труднощів, здатністю володіти своїми бажаннями, сформованістю навичок самоконтролю. Емоційний полягає у керуванні поведінкою за допомогою емоційних станів, дій, формування системи ставлень до співрозмовника, що сигналізують про ефективність дій. Співвідношення емоційного та вольового регулювання описується у площині первинності-вторинності категорій. Первинним рівнем є емоційний – рівень базового емоційного регулювання, вторинним – рівень вольового регулювання.

Дослідженнями виявлено, що у підлітковому віці емоційно-вольове регулювання діяльності має слабку вікову динаміку,

що є негативною тенденцією розвитку особистості підлітка. Водночас автори вказують і на позитивні якісні зміни структури особистісного регулювання, що проявляється в інтегрованості його компонентів і критичному оцінюванні власних можливостей самоуправління.

За результатами експериментального дослідження з'ясовано, що рівень комунікабельності у підлітковий період є достатнім для забезпечення спілкування як провідної діяльності. Аналіз емоційного реагування у різних ситуаціях спілкування показав, що підлітки вразливі, а їх емоції часто блокують повноцінні взаємини; середньостатистичний показник по групі становить 6,7 бала, що відповідає середньому рівню емоційного реагування.

Дослідження вольового регулювання свідчить, що у підлітковий період більш характерними є низькі його рівні, що вказує на незрілість вольових дій. Найбільше страждає функція самоконтролю, наполегливість більш збережена.

Згідно з результатами емпіричного дослідження, програма розвитку емоційно-вольової сфери у ситуаціях комунікативної взаємодії може бути реалізована у вигляді соціально-психологічного тренінгу та спрямована за такими основними напрямками: формування комунікативних та організаторських здібностей; розвиток емоційного регулювання у структурі комунікативних дій; розвиток вольового регулювання у ситуаціях комунікації.

Література

- Бикметова А. К. Особенности эмоционально-волевой регуляции школьников при переходе из начальной в среднюю школу: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Москва, 2011. 200 с.
- Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Филинь, 1996. 472 с.
- Вашенко І. В., Онуфрієва Л. А. Сутнісні характеристики та структурні компоненти емоційної зрілості працівників комерційних банків *Психологічний часопис. Psychological journal*. 2018. № 5 (15). С. 224–236. URL : <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15.14>.
- Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
- Гавриловська К. П. Психологічні механізми нормативно-правової регуляції поведінки особистості: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05. Київ, 2008. 209 с.

- Дьяченко К. И. Эмоционально-волевая регуляция учебной деятельности младшего подростка: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Москва, 1999. 141 с.
- Занюк С. С. Мотивація та саморегуляція учня. Київ : Главник, 2004. 96 с.
- Зімовін О. І. Співвідношення емоційної та вольової регуляції поведінки. *Вектори психології – 2010: Матер. міжнар. молодіжної науково-практичної конференції*. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2010. С. 45–47.
- Зінченко О. Значення емоційної саморегуляції в діяльності музиканта. *Естетика і етика педагогічної дії: Зб. наук. праць / голов. ред.: І. А. Зязюн*. Київ : ІПООД АПН України; Полтава : ПНПУ, 2011. Вип. 2. С.184–193.
- Изард К. Е. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 384 с.
- Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 368 с.
- Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
- Киселевская Н. А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Иркутск, 2005. 148 с.
- Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини / за ред. І. Я. Коцана. Луцьк : РВВ – Вежа, 2011. 430 с.
- Кузнецов М. А. Вольова регуляція діяльності: основні закономірності, етапи і механізми. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2012. Вип. 43 (1). С. 110–128.
- Левицька Л. В. Вплив емоцій на стан здоров'я особистості. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 234–237.
- Личко А. Е. Подростковая психиатрия: руководство для врачей. 2-е изд. Ленинград : Медицина, 1985. 416 с.
- Лурия А. Р. Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга. Москва : Академический проект, 2000. 512 с.
- Митченко Е. В. Саморегуляція і пошук внутрішнього особистого ресурса. *Психологічні засади забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів: Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Кривий Ріг, 2018. С. 100–104.
- Монроз А. В. Особенности волевой регуляции в разных видах жизнедеятельности личности: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01. Москва, 2016. 195 с.
- Пейсахов Н. М. Закономерности динамики психических явлений: монография. Казань : КГУ, 1984. 321 с.

- Пижае Ж. Избранные психологические труды. Москва : Международная педагогическая академия, 1994. 608 с.
- Плахтій П., Кучерук О. Фізіологія людини. Нейрогуморальна регуляція функцій: навч. посібник. Київ : Професіонал, 2007. 333 с.
- Соболь В. І. Біологія. Довідник + Тестові завдання. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2019. 820 с.
- Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
- Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 1996. 48 с.
- Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии: автореферат дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.05; 19.00.01. Ярославль, 2007. 42 с.
- Шевякова Н. Л. Експериментальне дослідження структури емоційно-вольової регуляції в перехідний період від підліткового до юнацького віку. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка*. 2013. Вип. 22. С. 201–206.
- Шляпников В. Н. Роль волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации молодых специалистов. *Вопросы психологии*. 2010. № 6. С. 78–90.
- Шульга Т. И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1994. № 1. С. 105–110.
- Эйдман Е. В. Развитие средств волевой регуляции деятельности. *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 1986. № 4. С. 3–7.
- Guare, R., Dawson, P., & Guare, C. (2013). *Smart but Scattered Teens: The «Executive Skills» Program for Helping Teens Reach Their Potential*. New York : Guilford Press. 293 p.
- Honcharuk, N., & Onufrieva, L. (2018). Communicative needs in the structure of the intercourse process. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 27 (3), 111–116. Retrieved from <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/373>.
- Jensen, F. E., & Nutt, A. E. (2015). *The Teenage Brain. A Neuroscientist's Survival Guide to Raising Adolescents and Young Adults*. Toronto, Ontario : Collins. 362 p.
- Pickhardt, C. E. (2010). Adolescence and emotion. *Psychology today*. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/surviving-your-childs-adolescence/201007/adolescence-and-emotion>.
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution*. Washington, DC : American Psychological Association. 383 p.

Honcharuk Nataliia. Psychological peculiarities of the emotional and volitional regulation of a teenager's personality in communication situations

ABSTRACT. *The proposed part of the monograph offers a theoretical and experimental study of the psychological features of emotional and volitional regulation of communicative actions of teenagers.*

In the course of the theoretical research, a structural and semantic analysis of the emotional and volitional regulation is performed and the levels of its formation are determined, i.e. physiological, neurohumoral, neuropsychological, personal, and psychological. A semantic analysis of emotional and volitional regulation as an integrated process of regulation of mental actions has been carried out; the latter combines two main components: emotional and volitional. The mechanisms of emotional and volitional self-regulation of personality are determined. The relation between emotional and volitional regulation in terms of primality-secondaryness categories has been described.

The role of emotional and volitional regulation of personality in the system of communicative actions is clarified on the basis of the theoretical analysis of the reference material; its specific features caused by the transition from childhood to adulthood are characterized. It is found that volitional regulation creates an urgent need to perform the necessary communication actions, subordinate their activity to the requirements of the situation, and inhibit unwanted needs and aggressive manifestations.

The results of the analysis have identified the main emotional factors that play a significant role in the communicative development of the individual: the ability to express their emotions through verbal and non-verbal means; the ability to recognize them in the interlocutor, which begins with the differentiation of external signs and behavior patterns and is implemented through mechanisms of identification, empathy, reflection, typecasting, causal attribution, and social perception.

In addition to emotional factors, volitional aspects of regulation of communicative actions performed by an individual are analyzed and described. It has been found out that the following factors are important for regulation: volitional personality qualities as purposefulness, self-control, endurance, initiative, organization, persistence, determination; the ability to arbitrarily regulation of communicative behavior; volitional actions related to overcoming obstacles, initiation of activity, and formation of volitional efforts. It is noted that in communication, the will implements two interdependent functions: incentive and inhibitive. The incentive function encourages a person to overcome difficulties; the inhibiting one suppresses an unwanted or immoral communicative activity.

An experimental study of the emotional and volitional regulation of personality makes it possible to determine average indicators for a sample of adolescents, and based on this, to establish the levels of emotional regulation in interpersonal communication, the state of the formation of volitional actions and the levels of volitional self-control.

On the basis of the empirical study of the emotional and volitional regulation of personality in communicative situations, the ways of improving emotional and volitional traits that need development or correction are identified. The psychological conditions of formation of the general level of the emotional and volitional regulation are defined. The directions of psycho-corrective work are outlined, the basis of which is the development of self-control and perseverance as basic characteristics of the personality in situations of communicative interaction

Key words: *emotional and volitional regulation, personality, communicative action, teenage.*

Для нотаток

Наукове видання

Наталія Михальчук, Наталія Гончарук,
Ірина Коваль, Наталія Семенів,
Оксана Чеканська, Юлія Данчук,
Алла Яцюрик

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ
РОЗВИТКУ І САМОТВЕРДЖЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ**

Колективна монографія

Переклад англійською мовою

О.В. Моштак

Підписано до друку 27.12.2019 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Newton.
Папір офсетний. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 12,32. Тираж 300 прим.

Віддруковано ТОВ «Друкарня «Рута»
(свід. Серія ДК №4060 від 29.04.2011 р.)
м. Кам'янець-Подільський, вул. Пархоменка, 1
Тел. (03849) 42250, drukruta@ukr.net