

**РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

Збірник наукових праць
**ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ
НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ
ОСВІТИ**

**СЕРІЯ:
*ПСИХОЛОГІЯ***

**ФОРМУВАННЯ НОВОЇ ПАРАДИГМИ САМОСВІДОМОСТІ
У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ**

Наукові записки
Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 30

Заснований У 1996 р.

Рівне -2004

ББК 74.20

0-59

УДК:37:371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Формування парадигми самосвідомості у психологічній науці: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 30. — Рівне: РДГУ, 2004. - 250 с.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем психології самосвідомості .

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів гуманітарного спрямування.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор :

Хом'як Іван Миколайович - доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Заступник головного редактора:

Янцур Микола Сергійович – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар) (Рівненський державний гуманітарний університет).

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Бех Іван Дмитрович - доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (Інститут проблем виховання АПН України);

Воробійов Анатолій Миколайович кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Дем'янчук Анатолій Степанович - доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України (Міжнародний університет „Рівненський економіко-гуманітарний інститут” імені Степана Дем'янчука);

Карпенчук Світлана Григорівна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Коваль Ганна Петрівна - доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Левківський Михайло Васильович – доктор педагогічних наук, професор (Житомирський державний педагогічний університет ім. Івана Франка);

Лисенко Неля Василівна - доктор педагогічних наук, професор (Прикарпатський педагогічний університет ім.В.Стефаника);

Лісова Світлана Валеріївна - доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний університет „Рівненський економіко-гуманітарний інститут” імені Степана Дем'янчука);

Малафійк Іван Васильович – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Мітюров Борис Никифорович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Павелків Роман Володимирович – кандидат психологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Павлютенков Євген Михайлович - доктор педагогічних наук, професор (Запорізький обласний інститут удосконалення вчителів);

Пальчевський Степан Сергійович – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Пасічник Ігор Демидович - доктор психологічних наук, професор (Національний університет "Острозька Академія");

Поніманська Тамара Іллівна - кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Савчин Мирослав Васильович - доктор психологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний інститут ім. Івана Франка);

Терещук Григорій Васильович - доктор педагогічних наук, професор (Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

Тищук Віталій Іванович - кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет).

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 3 від 28.10.2004 р.).

Збірник затверджений ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України №1-05/7 від 9.06.1999 р. та додаток до постанови ВАК України від 11.10.2000 р. № 1 - 03/8).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи не рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31.

Рівненський державний гуманітарний університет

ISBN 966—7281—07—8.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2004

звертатися людині в разі порушення її прав; 56% не знають, що в деяких випадках за бездіяльність вони несуть кримінальну відповідальність; 40% вважають, що кримінальна відповідальність настає з 16 років, 54% - з 14 років, 2% - з 18 років, а 4% - не замислювалися над цим.

Сучасне правове поле впливає на формування світогляду молодшої людини – 50% опитуваних відмітили – якщо діяти за законом, добитися того, що необхідно не можливо; 95% вважають, що відношення людей до правослухняного способу забезпечення матеріального достатку змінюється в бік погіршення тощо.

Отже, формально вік - це визначений за документами юридичний період життя людини. Однак, вік, за Б.Й. Цукановим – це не тільки час, який переживається безпосередньо, в першу чергу це опосередковане відношення до часу, який переживається, у вигляді понять. “Опосередковане відношення до часу, який переживається, є власне людське утворення”[5, 25] та формується воно поступово, з урахуванням основних етапів психофізіологічного дозрівання організму. На жаль, поняття “неповнолітній” та “особа, яка не досягла вісімнадцятирічного віку”, що вживаються у статті 22, на думку законодавця є ідентичними (неповнолітніми вважаються особи, які не досягли вісімнадцятирічного віку).

Висновки

Як ми бачимо, основна помилка законодавця при визначенні мінімальної вікової межі, з якої настає кримінальна відповідальність, пов'язана саме з ідентифікацією психологічних змістів понять “неповнолітній” та особа, яка не досягла вісімнадцятирічного віку”. В психологічній реальності ці поняття охоплюють два вікових періоди: підлітковість та юнацтво, кожний з яких має власний психологічний зміст.

На наш погляд, при встановленні нижчої межі кримінальної відповідальності, необхідно урахувати :

1. Вплив особливостей функціонування ЦНС на поведінку підлітка (баланс корково-підкоркових відношень змінюється в підлітковому віці в бік підкоркової активності, що приводить до переваги збуджуючих впливів та послабленню гальмівних. Рівень когерентності основних структур мозку у 12-14 років падає. Підліткам притаманні рухова розгальмованість, непосидючість, екзальтованість, роздратування, агресивність. Оскільки послаблені коркові функції, то страждає вся система довільної регуляції поведінки .

2. Особлива напруженість почуттів підлітка. За І.С.Коном 13 років – пік емоційної неврівноваженості. У віковій психології добре відомий “афект неадекватності” – бурна некерована реакція підлітка, яка не відповідає по емоційному напруженню приводу, який її викликав. В цьому випадку власна відповідальність за вчинки (особливо невдалі) повністю екстеріорізується.

3. Полярність почуттів. У підлітка почуття занадто палкі, інколи ніщо не стримує його на шляху до обраної цілі, в цей час для нього не існує ні моральних перешкод, ні страху перед іншими людьми або навіть перед смертю (схильність до гедоністичного ризику).

4. Особливості мотиваційної сфери. Основні мотиви поведінки підлітка часто пов'язані зі схильністю до ризику (гедоністичного, фізичного, соціального). Цей феномен приводить до того, що основним критерієм для підлітка стають групові цінності. Часто між особистісними стосунками з оточенням мотивуються основним принципом “слабо-не слабо”.

Ці основні характеристики середнього підліткового віку дозволяють нам припустити, що кримінальна відповідальність з 14 років (а в окремих суспільно небезпечних випадках вона настає з 12 років) не відповідає рівню розвитку свідомості дитини цього віку, що надає підстави для маніпулювання нею дорослими правопорушниками. Правотворчість є досить складною процедурою по створенню моделей поведінки та від мистецтва законодавців багато в чому залежить ефективність дії правового поля. Само по собі бажання створити цивілізовані закони ще не означає, що вони дійсно будуть такими, це залежить не від бажання тих, хто створює моделі поведінки, а від стану первинної соціальної спільноти (державна, партія, нація)

Література

1. Гончар Т.О. Питання осудності та неосудності неповнолітніх: проблеми і перспективи//Правова держава №6 2003 р. С.78-83.
2. Кримінальний кодекс України. - Харків, 2000.
3. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности// Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – 25 с.
4. Балабанова Л.М. Судебная психопатология. – Д., 1998. – 427 с.
5. Цуканов Б.И. Время в психике человека. Одеса, 2000. – 220 с.

УДК 159.922.73-053.6

В.Г.Одолінський

ПРОБЛЕМНЕ ПОЛЕ МАЙБУТНЬОГО У СВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Стаття присвячена аналізу проблем, які виникають у юнацькому віці при плануванні майбутнього і пов'язані з негативними переживаннями.

Ключові слова: проблемне поле, переживання, майбутнє.

Постановка проблеми

У житті кожна людина зіштовхується з безліччю проблем. При всій очевидності і навіть тривіальності цієї констатації потрібно пояснити, що в даному контексті „проблема” розуміється не в змісті навчальної задачі, а в змісті життєвої ситуації, що торкається інтересів особистості і сприймається нею як незадовільної і такої, що потребує дозволу. Інакше кажучи, визначення ситуації як проблемної означає забарвленість цієї ситуації негативними переживаннями, що можуть бути більш-менш тривалими й інтенсивними. Отже, діагностика таких ситуацій неможлива без оцінки переживань.

Безумовно, можна говорити не тільки про індивідуальні проблеми конкретних особистостей, але і про більш-менш типові проблеми для різних статево вікових і статусних категорій людей (наприклад, абітурієнтів, молодят, старшокласників і ін.). Як для окремої особистості, так і для визначеної соціальної категорії, у принципі, може бути побудовані ціле проблемне поле і зв'язаний з ним фрагмент світу переживань.

Що відомо про проблемне поле старшокласників (критичний аналіз емпіричних досліджень)

За давньою традицією саме школярі, у тому числі старшокласники, виступають у ролі еталонних, або нормативних, об'єктів дослідження, чії характеристики розглядаються як загальні властивості усєї вікової категорії. У зв'язку з цим стосовно даних, що приводяться в літературі, у більшості випадків виконується неписане правило „за замовчуванням”: якщо мова йде взагалі про підлітків і ранню юність, то насамперед маються на увазі школярі. Це дає нам право застосовувати до старшокласників загальні характеристики відповідних вікових періодів. Однак повної єдності в термінології і хронології вікових періодів немає. Той самий вік може відноситися як до ранньої юності, так і до старшого підліткового періоду. До того ж якщо прийняти за умовну границю між підлітковим і юнацьким віком 16-річчя, то частину старшокласників варто віднести до підлітків, а частину – до юнаків. Тому нашій темі релевантні дані про переживання і проблеми як старших підлітків, так і молодших юнаків. Постараємося, опираючись на літературні дані, з'ясувати фактуру їхнього проблемного поля, усе те, що викликає в них болісні роздуми, хвилює, тривожить, турбує, страшить.

Інтерес до проблем у підлітковому і юнацькому віці виник не сьогодні і навіть не вчора. У 20–30-і рр. ХХ в. багато уваги цій темі приділяли педологи і психологи, з чийх робіт можна зробити принаймні один висновок: переживань у молоді було багато. Неважко також переконатися, що автори першої третини століття сполучили науковий підхід і літературний стиль викладу, утворивши опис, що заслуговує на нашу увагу і разом з тим вимагає критичного відношення, доповнення й уточнення. Відзначимо характерні риси подібних описів. Як правило, вони опираються на дані, отримані з щоденників і спостережень; мають якісний, феноменологічний характер, у них відсутня точна кількісна інформація про частоту, тривалість, інтенсивність переживань; явно переважають характеристики емоційних станів і недостатньо чітко позначений предметний зміст проблемного поля; багато авторів обмежуються одною загальною схемою вікових особливостей, у кращому випадку роблячи спроби деталізувати її по статі.

Виділимо ключові слова з опису Ш. Бюлер негативної фази „пубертатного періоду” (ця фаза захоплює і пізній підлітковий період у сучасному розумінні): невдоволення, занепокоєння, фізичне і щиросердечне нездужання, млявість, капризи, недокрів'я, стомлюваність, підвищена чутливість і дратівливість, неспокійний і легко збудливий стан, внутрішня незадоволеність, брутальність, упертість і черствість, глибокий розпач із приводу своєї слабості і непридатності, зневіра в собі, ненависть до себе, меланхолія, відрив до життя, почуття провини, перший рух таємних потягів. Висновок зовсім закономірний: „Безрадісним є цей час для людини, що зрить” [8; С.40]. Переживання протягом наступної, позитивної, фази Ш. Бюлер характеризує в такий спосіб: не занепокоєння розпачу, а радість зростаючої міці, щиросердечної і тілесної творчої енергії; радість юності і росту; вітальний і психічний добробут; незвичайна жвавість і почуття внутрішньої волі. При відносності „позитивності” і „негативності” фаз перехідного віку підліток більше страждає, чим радується, а юнака багато в чому це розташовує до життєствердження.

Доречно поставити запитання: наскільки випадкові і наскільки типові ці переживання? На основі аналізу юнацьких щоденників і ретроспективних автобіографічних записів 129 чоловік, проведеного М.М.Рубінштейном, до основних переживань, почуттів і станів варто віднести почуття самотності, покинутості; нарікання: „ніхто мене не любить”, „ніхто мене не розуміє”; тугу; жах; страх; апатію; бурхливі перепади настрою; потреба усе осмислити, „наплив думок”; переживання несправедливості; сумніву у своїх силах; віру у свої сили; боротьбу із собою; страх перед утратою розуму („іноді мені здається, що я божеволію”); презирство до людей; честолюбні мрії; прагнення служити людству; потреба в друзях; потреба в любові; сором.

Відзначимо, що розмаїтість напрямків духовних пошуків, у своїй сукупності, які демонструють те, що ми розуміємо під світоглядним самовизначенням: „...шукання йдуть по декількох великих лініях, а саме філософського інтересу, релігійних коливань і суспільно-політичного інтересу”, при цьому термін „філософський інтерес” поєднує усе, що зв'язано з проблемою прямого філософствування про світ, шукання змісту, проблемою добра і зла, проблемою вічності і т.д. [27; С.52-53]. Вони не зводяться тільки до задоволення теоретичних запитів, теж важливих; це свого роду практична філософія, і центр ваги „лежить у рішенні проблем практичного поведіння, у визначенні свого практичного відношення до світу і людей” (там же, С.55), у пошуку критеріїв для свого поведіння.

В.Е. Смирнов характеризує психічні зміни і переживання в юності як „життя поштвахми”, поривами: „Скільки страждань у цих поривах, але скільки і щастя в них. Іноді переважає то одне, то інше. В

одних вони ведуть до розчарування, розпачу, думок про самогубство, злочинів, в інших, що буває частіше, бере верх самоствердження, що виливається іноді в пишні форми” [29; С.23]. Суперечливість внутрішнього життя відзначає і М.М.Рубінштейн: у людині існують (чергуючись і протиборствуючи) інтерес до зовнішнього світу і зосередженість на собі; прагнення до самоти і спрага спілкування; твердження самостійності, впевненість у своїх силах і сумніву, безпорадність, прагнення знайти підтримку; ідеалізм і практицизм, у результаті чого бажання, ідеали і фактичне поведіння нерідко взаємно виключають один одного, що часто не відчувається і не рефлексується.

Представлені картини переживань мають якісний (не кількісний) характер, але вони можуть бути використані як орієнтована основа для досліджень із застосуванням сучасних кількісних методів.

Щоб зрозуміти подальшу долю вітчизняних досліджень внутрішнього світу людини в підлітково-юнацькому віці, звернемося до симптоматичної роботи І.А. Арямова „Особливості поведінки сучасного підлітка”. Симптоматичність її в тім, що вона виражає прямо протилежне відношення до переживань і узагалі внутрішнього світу особистості, що розвивається, а також у тім, що в ролі „сучасних підлітків” виступали „робочі підлітки і юнаки” (учні ПТУ). У результаті були чітко промальовані риси нового еталона особистості, а заодно і наук, що її вивчають. Дані „опитування 2000 чоловік різних спеціальностей указують на реалізм, практичність, здорове, критичне відношення до дійсності, а не на фантазування і відхід від реального життя”; „наш робочий підліток звичайно колективіст, відвертий і схильний у всякому разі до узгодження своїх дій з волею колективу” [1; С.161]. Зрозуміло, для цього підлітка не характерні ні підвищена дратівливість і збудливість, ні замкнутість і схильність до самоти, до відходу від навколишнього соціального середовища.

У вітчизняній науці почалася епоха ідеологічного вигнання й ігнорування проблеми переживань особистості, що формується. Переживання на довгий час були витиснуті в резервацію психопатології, а процес їхньої повної „реабілітації” занадто затягнувся, і ми тепер пожинаємо плоди порушення традицій їх вивчення.

Сучасні автори також пишуть про переживання підлітково-юнацького віку, однак їхній „чорні списки” коротші і фрагментарніші, а описи менш яскраві. Цікаві відомості про проблеми підлітків і юнаків можна знайти в роботах різних авторів (див. [6; 14; 20;30]); багато аспектів переживань вивчені досить глибоко, наприклад взаємини з батьками (див. [14;19;25]), однак загальна структура проблемного поля поки не тільки відсутня, але і не шукається. Наведемо один приклад. Автори колективної монографії „Підліток на перехресті епох” [21] формулюють мету дослідження як „розширення уявлень про типові труднощі сучасних підлітків, про те, що вони вважають своїми проблемами”, а також виявлення особливостей ставлення підлітків до себе, світу і своїх проблем, і сформованості деяких навичок спілкування. Чи досягнуті поставлені цілі? За допомогою методик, що добре себе зарекомендували, отримані цікаві і сучасні дані про те, які цінності респонденти вважають важливими для себе і які – досяжними; про рівень тривожності; про сприйняття й оцінку стилю батьківського поведіння і т.д. Однак не можна сказати, що наші уявлення про те, що підлітки вважають своїми проблемами, скільки-небудь „розширилися”, оскільки використані методи не дозволяють розраховувати на „розширення”.

Не цілком зрозуміла інтерпретація поняття „проблема”: „говорячи про проблему, ми підкреслюємо, що психологічна проблема виникає тоді, коли з тих або інших причин переривається природний хід життя, тобто той стан, коли життя тече як би само собою” [21; С.16]. Більш того, зміст даного поняття невловимо міняється в монографії. Якщо у формулюванні мети дослідження проблема розуміється як усвідомлювані самим підлітком „труднощі”, то далі вона непомітно звужується до психологічної проблеми (неправомірність цього очевидна) і, нарешті, під час обговорення результатів виявляється розуміння проблеми не як „труднощі” для підлітка, а, скоріше, як проблеми для суспільства і, зокрема, для школи. З того, що респондент вибирає не кращий (з погляду визначеного тесту) варіант реагування в комунікативній ситуації, не випливає, що невміння поводитися визначеним способом є його проблемою, – це скоріше проблема з ним. Для того щоб стати проблемою (у тім розумінні, що закладено в меті дослідження), власна неуспішність повинна рефлексуватися і/або переживатися (і більш того – проблема не завжди зв'язана з „об'єктивною” неуспішністю). Таким чином, з масиву отриманих результатів лише два стосуються власне проблем респондентів: переживання відносин з батьками і сплеск особистісної тривожності при думках про майбутнє. Обрана схема дослідження, при якій на одній групі вивчалися життєві перспективи, на іншій – взаємини з батьками, на третій – мотиви самотності і т.д., не дозволяє зіставити результати, оцінити відносну гостроту навіть виявлених проблем і реконструювати проблемне поле.

Приведений приклад не виключення: відповідність старшокласників вимогам, пропонованим до них суспільством, звичайно, може обговорюватися і надалі. Але для розуміння старшокласників важливий погляд „зсередини” – виявлення того, як вони самі відносяться до цих вимог, які проблеми виникають у них на порозі вступу в доросле життя і як вони ними переживаються. М.М. Рубінштейн справедливо думав, що юність, насамперед, сама для себе представляє головну проблему і безпомічна перед нею; те, що, з позиції зовнішнього спостерігача ці переживання юності не цілком адекватні реальному положенню речей, тільки підсилює необхідність їхнього наукового дослідження.

Завдяки зусиллям сучасних психологів і соціологів можна довідатися, як старшокласники відносяться до сексу, алкоголю, наркотиків, як оцінюють представників свого й іншого етносів, у чому

вбачають причини своїх конфліктів з батьками і т.д., однак усе це погляд через вузькі щілини, уламки мозаїки, що ніяк не збираються в цілісний образ, у результаті чого ми не в змозі навіть приблизно оцінити, що являє собою все проблемне поле і яка питома вага кожної складової його проблеми.

Але ми також не можемо однозначно вирішити, чи відрізняється сучасний російський тінейджер від свого німецького побратима початку століття (описаного Ш. Бюлер), а якщо відрізняється, то чим. Ми не знаємо, які переживання підлітка або юнака є інваріантними, приміром, для новітнього часу. Є деякі свідчення змін, що відбулися. На підставі порівняльного дослідження мотиваційної сфери підлітків 40–60-х і 80-х рр. Д.И. Фельдштейн констатує, що „сучасна молода людина відрізняється від свого однолітка не тільки 50-літньої, але і 15-літньої давнини” [30; С.317]. У підлітка початку 90-х рр. виявлено, з одного боку, посилення прагматичної спрямованості і „зім'ятість” проявів самоствердження, з іншого боку - яскраво виражена тенденція до самоствердження в соціально значимих формах. В останній автор навіть вбачає „кардинально новий психічний стан”. Крім того, 10–15-літні стали сприйматися батьками як більш дорослі, а самі підлітки „стали не тільки більш розкутими стосовно дорослих, більш упевненими, але нерідко поблажливо-презирливими” [30; С.307]. Інший приклад. У.Ф.Дольто, що працювала з підлітками протягом багатьох років, склалося враження, що змінилися самі проблеми підлітків: характерні для минулих років скарги на конфлікти з батьками стали рідкими, а „усіх хвилювало одне істотне питання: „Що робити, якщо хочеться сполучити дві взаємовиключні речі?” [14; С.209].

Помітимо, що факти, на основі яких реконструюється проблемне поле, у значній мірі визначаються методикою, що залежить від загальнотеоретичних і ідеологічних установок дослідника, на які, у свою чергу, впливає власне науковий і культурно-історичний час. Наприклад, Л.И.Божович, по зрозумілих причинах, зводила весь світогляд до „наукового і систематичного”. Зараз майже всім ясно, що світогляд рідко буває тільки науковим, а частіше якимось чином поєднує різні світогляди – науковий, релігійний, філософський і т.д. Колишнє покоління психологів остерігалось говорити про світоглядне самовизначення і воліло зводити проблему самовизначення до професійного вибору.

Вікова позиція дослідника також впливає на розуміння й інтерпретацію фактів про юність. Хоча „уявлення дорослих про отрочество рідко стають предметом спеціального дослідження” [19, с. 119], виявлено, що вони зв'язані з образом власної молодості. Останній найчастіше далекий від реальності, оскільки перетерпів або ліричну, або драматичну трансформацію. Навіть власні діти представляють для дорослих terra incognita. У той час як переважна більшість старшокласників болісно роздумували над вибором професії і стилем своєї майбутнього, післяшкільного життя, майже половина їхніх батьків була впевнена, що діти над цим не задумуються [15].

Поняття «переживання» не можна відносити до числа логічно суворих, уніфікованих і загальнозначущих. У той же час воно відрізняється достатньою інтуїтивною ясністю, щоб спілкуватися не тільки на побутовому рівні: у цьому зв'язку можна нагадати про тривалу дискусію на сторінках журналу «Вопросы психологии» навколо пропозиції Ф.В. Бассіна включити „значущі” переживання в коло основних предметів психологічного дослідження (парадокс у тім, що в ході цієї дискусії ніхто не спромігся дати визначення ні переживанням, ні значущим переживанням).

У соціологічній літературі переживання також не знайшли суворого логічного оформлення, хоча ще з часів Е.Дюркгейма вони вважаються невід'ємним компонентом так званих колективних уявлень і істотним фактором громадського життя. Як видно, соціологи вважають визначення цього поняття сферою компетенції психології. Тому можна говорити про своєрідний між науковий запит, що, якщо судити за психологічними словниками, психологи явно не квапляться задовольнити. Разом з тим психологи не могли не приділяти увагу цьому феномену психічного життя. Ми спробуємо вичленувати ті положення, що представляються найбільш конструктивними, і намітити як би „зону найближчого розвитку” емпіричних досліджень переживань старшокласників.

А.Г. Асмолов нараховує три значення, у яких психологи використовують термін „переживання”:

1. Переживання трактується як „будь-яке емоційно зафарбоване явище дійсності, безпосередньо представлене у свідомості суб'єкта і таке, що виступає для нього як подія його власного індивідуального життя” [2; С.315]. Не звертаючи уваги на розходження між переживанням і пережитим, автор уточнює, що переживання не вичерпується афективним станом, а представляє деякий синтез знання – відносини (порівн. поняття „живе знання” у філософській психології С.Л.Франкла, а також у книзі В.П.Зінченко [17].) „Переживанням стає для людини те, що виявляється особистісно-значимим для неї” [28; С.6].

2. Розуміння переживань як прагнень, бажань і бажань, що безпосередньо представляють в індивідуальній свідомості процес здійснюваного суб'єктом вибору мотивів і цілей його діяльності і тим самим приймають участь у детермінації процесів діяльності. Прагнення, бажання, – як форми переживання – відбивають у свідомості динаміку боротьби мотивів, вибору і відкидання цілей, до яких прагне суб'єкт. Згідно А.Н.Леонтьєву, переживання виступають внутрішніми сигналами, за допомогою яких усвідомлюються особистісні смисли подій, що відбуваються.

3. Переживання як особлива форма діяльності, що виникає в критичній ситуації неможливості досягнення суб'єктом ведучих мотивів і планів його життя, катастрофи ідеалів і цінностей. Результатом цієї діяльності є перетворення психічної реальності [9].

Зазначені три значення терміна „переживання” можна спробувати зв'язати один з одним, опираючись на концепцію розвитку вищих психічних функцій, розроблену Л.С.Виготським. Теоретично до

переживання можна підійти, як і до будь-якої іншої психічної функції, що в онтогенезі розвивається від мимовільних і безпосередніх форм до вищих форм, що мають статус дії або діяльності (що Л.С.Виготським названо „вищою психічною функцією”) [23]. Така постановка питання відкриває широкі можливості для розрізнення декількох генетичних форм переживання, а також для пошуку культурних засобів оволодіння переживанням як в онтогенезі, так і в історичному філогенезі. Деякі з цих можливостей вже обговорювалися рядом авторів [2; С.10].

На жаль, сам Л.С. Виготський не розглядав переживання таким чином, оскільки у своїй культурно-історичній теорії він обмежувався традиційним переліком пізнавальних процесів, у які переживання „не вписувалося”. Однак ніхто не заперечує наявності в переживаннях пізнавальної функції, у силу чого позбавлене основ саме протиставлення переживань і пізнавальних процесів. Більш того, пізнавальне значення переживань присутнє в тому визначенні, що пропонував Л.С. Виготський: „Переживання є одиниця, у якій у нерозкладаному вигляді представлене, з одного боку, середовище, те, що переживається...з іншого боку, представлене те, як я переживаю це, тобто всі особливості особистості і всі особливості середовища представлені в переживанні, тим, що відібрано із середовища, усі ті моменти, що мають відношення до даної особистості і відібрані з особистості, усі ті риси її характеру, конституціональні риси, що мають відношення до даної події. Таким чином, у переживанні ми завжди маємо справу з нерозкладаною єдністю особливостей особистості й особливостей ситуації, що представлена в переживанні” [10; С.79 – 80].

Особливий інтерес представляє етап переходу переживання у свою вищу форму. Очевидно, що цей етап зв'язаний з розвитком рефлексії і понятійного мислення. Нагадаємо, що Л.С. Виготський відзначав кілька наслідків розвитку понятійного мислення: „розуміння дійсності, розуміння інших і розуміння себе – от що приносить із собою мислення в поняттях” [11; С.67] і „тільки разом з утворенням понять підліток починає по-справжньому розуміти самого себе, свій внутрішній світ” [11; С.65]. Очевидно, є підстава для висновку, що сам Л.С. Виготський у явній формі не зробив: розвиток переживань в онтогенезі впливає по загальному, магістральному для вищих психічних функцій шляху. На визначеному етапі відбувається інтелектуалізація переживань (тобто рефлексивне усвідомлення й оволодіння ними), і в результаті суб'єкт одержує можливість більш-менш успішно здійснювати свідому саморегуляцію переживань.

Таким чином, виникає новий світ власних переживань, який можна розглядати як одне з новоутворень отрочтва, і тільки в цьому віці (завдяки оволодінню поняттями) стає можлива їх систематизація, упорядкування і пізнання. Виникнення інтелектуалізованих переживань уможливило подальший розвиток особистості. Однак для підлітка утворення понять – молоде і нестійке придбання інтелекту – скоріше початок великого шляху; його мислення ні в якому разі не „перейнятого” поняттями. Очевидно, при нормальному розвитку цей процес повинний укоренитися й усталитися вже на наступній віковій стадії розвитку, у юнацькому віці.

Має сенс звернути увагу ще на одну зміну в підлітковому віці: людина перестає грати. При цьому гра не зникає безвісти, а переходить в уявлюваний план, гра дитини переходить у фантазію підлітка. Гру і фантазію ріднить те, що вони є засобами пізнання й оволодіння зовнішнім світом і собою. Фантазують не від щастя; у фантазії здійснюють свої бажання, рятуються від тяжких переживань, узагалі вносять корективи у дійсність. Підліток або юнак, що мають у розпорядженні не занадто багато засобів для рішення своїх проблем реально, роблять це в уявному плані, моделюючи ті або інші майбутні ситуації, приміряючи до себе ті або інші соціальні ролі. За вираженням Л.С. Виготського, у фантазії підліток переживає „непрожите життя” і саме у фантазіях він уперше намагає свій життєвий план. Поштовх до такого фантазійного проживання „непрожитого життя” дає незадоволеність існуючим положенням, тобто переживанням. Роль, що Л.С. Виготський відводив переживанням, стає ще більш очевидною, якщо згадати його думку про те, що при вікових кризах відбуваються зміни основних переживань дитини і визначення самої кризи як моменту переходу від одного способу переживань середовища до іншого [12; С.385].

Висновки

Таким чином давно назріла необхідність систематичного вивчення переживань, типових не тільки для критичних, але і стабільних віків, виявлення структури проблемного поля і встановлення тенденцій його вікової динаміки.

Ми очікуємо, що дослідження проблемного поля старшокласників приведе до результатів, важливих як у практичному, так і теоретичному відношенні. Не позбавлено основ припущення, що блок найбільш значимих проблем зв'язаний з ведучою діяльністю. По вираженню Л.И. Божович, за переживаннями „лежить світ потреб дитини – його прагнень, бажань, намірів у їхньому складному переплетенні між собою й у їхньому співвідношенні з можливостями їхнього задоволення” [6; С.160], тому, „йдучи від переживань, ми можемо розплутати весь клубок зовнішніх і внутрішніх обставин, що визначають формування особистості” [6; С.165].

Виявлення ставевих, вікових і інших інваріантів переживань старшокласників може принести і практичну користь. Зміст шкільної освіти завжди визначається дорослими. При цьому вони виходять зі своїх уявлень про потреби суспільства (помітимо, майбутнього суспільства), своїх уявлень про учнів, їхніх потреби і інтереси, своїх уявлень про науку, основи якої повинні бути викладені, своїх спогадів про власне шкільне навчання і т.д. Ті життєві проблеми, що переживаються учнями як гострі, поки не знаходять відображення в гуманітарній шкільній освіті, у результаті чого шкільні знання виявляються відірваними від

життя. На наш погляд, саме ці проблеми обов'язково повинні враховуватися при розробці змісту шкільних курсів, у першу чергу системи курсів „Людинознавство” [22; 24], що знаходиться у злагоді з ідеєю побудови освіти на основі принципу живого знання [17; 18]. Нарешті, такого роду відомості можуть бути корисні всім шкільним психологам, педагогам, батькам. Довідавшись топологію і вікову динаміку проблемного поля старшокласників, ми відкриємо для себе щось нове в цьому віці, що дотепер залишається погано вивченим.

Як особливий напрямок практичної роботи з учнями варто було б виділити надання їм допомоги в тому, що Л.С. Виготський називав „інтелектуалізацією” переживань. Ця робота повинна проводитися не тільки тоді, коли критична ситуація уже виникла. Переживання – необхідна, обов'язкова частина внутрішнього світу людини, вони вириваються за межі власне афективної сфери, пронизують всю особистість і все коло її відносин. Кожному з нас потрібно випробувати і приємні, і неприємні переживання. Однак затяжні періоди важких переживань небезпечні, особливо для підлітка, що ще не виробив засобу оволодіння ними.

В.В. Зеньковський (1923) уловив цю небезпеку і дуже чітко пов'язав її з недалекоглядністю дорослих, що виявляється насамперед у пріоритетах шкільної освіти. Приведемо його застереження майже без скорочень: „Бурхливий потік нових переживань руйнує основи психічної рівноваги, коливає її підвалини, заливає душу якимись неясними, але непереборними потягами і позначається в найнебезпечнішій грі з людьми, у схильності до авантюри, наближає до грані злочинності. уся сила виховного впливу повинна бути зосереджена в цей час зовсім не на інтелекті, а на регуляції найскладніших рухів в емоційній сфері. Про те глибоке і моторошне внутрішнє життя, що переживає підліток один на один, ми так і не хочемо думати або з виглядом засмученого безсилля розводимо руками. Тим часом саме школа має могутні засоби регуляції внутрішніх рухів у душі підлітка” [16; С.332].

Один з можливих шляхів такої регуляції запропонував В.В.Давидов [13]. Треба із самого початку навчання в школі розвивати дитину як особистість, що володіє способами перетворювати себе й оточуючу її дійсність у відповідності з виробленими в культурі (мистецтвом, наукою і т.д.) методами. Тоді світ переживань буде мати шанс перетворитися з джерела стихійних і небезпечних сил у могутній ресурс розвитку особистості.

Література

1. Арямов И.А. Особенности поведения современного подростка // Педология / Отв. ред. А.Б.Залкинд. Кн. I. М.; Л., 1928.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. М., 1990.
3. Бассин Ф.В. О развитии взглядов на предмет психологии // Вопросы психологии. 1971. № 4.
4. Бассин Ф.В. «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // Вопросы психологии. 1972. № 3.
5. Блонский П.П. Очерки детской сексуальности // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. Т. I. М., 1974.
6. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. М., 1968.
7. Божович Л.И., Неймарк М.С. «Значащие переживания» как предмет психологии // Вопросы психологии. 1972. № 1.
8. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период // Педология юности: Сб. статей под ред. И.А.Арямова. М.; Л., 1931.
9. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.
10. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск, 1996.
11. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
12. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
13. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
14. Дольто Ф. На стороне подростка: Пер. с фр. СПб., 1997.
15. Жизненные ориентации старшеклассников и проблемы современного образования: Сб. науч. трудов / Отв. ред. В.С. Собкин. М., 1990.
16. Зеньковский В.В. О педагогическом интеллектуализме (1923) // Зеньковский В.В. Психология детства. М., 1996.
17. Зинченко В.П. Живое знание. Самара, 1998.
18. Зинченко В.П. К началам органической психологии. М., 1997.
19. Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие): Пер. с фр. М., 1991.
20. Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1982.
21. Кривцова С.В. и др. Подросток на перекрестке эпох. М., 1997.
22. Мещеряков Б.Г. Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии. 1998. № 1.
23. Мещеряков Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С.Выготского. – Самара, 1998.
24. Мещеряков Б.Г., Мещерякова И.А. Введение в человековедение. М., 1994.
25. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности: Пер. с нем. М., 1994.

26. Рубинштейн М.М. Психология и педагогика юности // Рубинштейн М.М., Игнатьев В.Е. Психология, педагогика и гигиена юности. М., 1926.
27. Рубинштейн М.М. Юность: По дневникам и автобиографическим записям. М., 1928.
28. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.
29. Смирнов В.Е. Порыв. Мечта: (Очерки по психологии юношеского возраста) // Детство и юность, их психология и педагогика: Педологический сборник / Под ред. К.Н.Корнилова, Н.А. Рыбникова. М., 1922.
30. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М; Воронеж, 1996.

Резюме

Статья посвящена анализу проблем, которые возникают в юношеском возрасте при планировании будущего и связанные с негативными переживаниями.

УДК 159.923.2: 616.89-008.444.9

В.Р.

Павелків

СИТУАТИВНИЙ ФАКТОР АГРЕСИВНОСТІ У САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКА

Актуальність дослідження зумовлена дослідженнями проблеми самосвідомості підлітків з агресивною поведінкою. В даний час в психологічній науці і практиці підвищується інтерес суб'єктивного. Самосвідомість виступає ядром особистості в багатьох дослідженнях, основною характеристикою якої є цілісність у власному Я. Структуру самосвідомості задає Я-концепція, яка може бути представлена як когнітивна система, виконуюча роль регуляції поведінки. Також особливе місце в дослідженні займає вивчення феномену вербальної агресії в контексті зростання загальної агресії у підлітків.

Ключові слова: самосвідомість, агресія, підліток, ситуативний фактор, міжособистісні відносини.

Постановка проблеми

На сучасному етапі життя найактуальнішою з проблем є зростання агресивності підлітків. Це пов'язано передусім із загальною соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, що переживає перехід до ринкових відносин, зростаючу кризу соціальної системи. Інтерес науковців до проблем агресії, агресивності, агресивної поведінки останнім часом також значно зріс. Дослідниками вивчалися особливості агресивної поведінки осіб різних вікових груп (Н.В.Анікіна, М.Дерешкявічус, С.М.Єніколопов, Л.Йовайша, Л.С.Славіна, С.Г.Шебанова та ін.), проблеми агресивності у зв'язку з вирішенням конфліктів (Г.В.Васильєва, В.В.Ковальов, Є.Квятковська-Тохович, В.С.Мерлін, М.С.Неймарк), у зв'язку з емоціями (В.К.Віллунас, Т.Дембо, Д.Зілман, К.Ізард, Я.Рейковський та ін.), у зв'язку з фрустрацією (А.Бандура, Д.Доллард, М.Мауер, І.Міллер, Р.Сієра та ін.). Незначна кількість досліджень була присвячена вивченню взаємозв'язків агресивності з тривожністю, невротизмом, окремими ситуативними факторами, що визначають формування самосвідомості агресивних підлітків.

Життя засвідчує, що повністю "застрахувати" людину від здійснення агресивних вчинків неможливо, оскільки агресія викликається комплексом різних факторів, зокрема ситуативних, повністю передбачити які неможливо. Саме тому агресія може бути – і є "продуктом" як агресивних, так і не агресивних за характером індивідів. Все це відображується практичною психологією, в якій існує перевага різних корекційних систем по зниженню агресивності у агресивних підлітків над профілактичними системами для неагресивних індивідів.

На нашу думку, проведення певних профілактичних заходів дозволить мінімізувати вірогідність прояву агресивних реакцій у неагресивних індивідів через самопідготовку людини до "зіткнення" з феноменом агресивної поведінки, підвищення можливості саморефлексії в потенційно агресивних ситуаціях, формування відповідних установок до агресивної поведінки.

Результати теоретичного аналізу

У кожної людини самосвідомість розвивається особисто, виходячи із загальних закономірностей психічного розвитку індивіда. Самосвідомість – це ставлення індивідуума до самого себе, що виникає в певних умовах, обставини яких підштовхують індивіда за межі самого себе, до самооцінки зі сторони позиції, що приймається за істину, за критерій його суспільного становища і соціальних якостей. Тобто індивід стає на позицію іншого суб'єкта, відрізняючи себе від нього і разом з тим ототожнює себе з ним ідеально. Ця риса самосвідомості дає змогу розумної людини не тільки відокремити себе від іншого світу, а й протиставити себе самій. Разом з тим у самосвідомості відбувається усвідомлення самого себе не як чогось абсолютно відокремленого від світу, а у різноманітних відносинах з ним.

Самосвідомість розкриває перед собою цілий спектр можливостей самореалізації та саморозвитку особистості, які неможливі без участі інших людей, без спілкування з ними.

Самосвідомість – це духовний процес, в якому суб'єкт співвідносить себе з об'єктивним світом і знаходить в ньому своє місце і орієнтири для подальшої діяльності. Тобто найглибшою субстанцією суспільства є людина.

Проблема самосвідомості є надзвичайно складною. Існує цілий ряд термінів, які описують ту чи іншу форму самосвідомості („Я-образ”, „Я-концепція” та ін.), і велика кількість емпіричних досліджень

ЗМІСТ

Передмова	3
Булах І.С. Відповідальність як інтегративний компонент моральної самосвідомості підлітка	4
Воробійов А.М. Проблема самореалізації особистості як соціального явища в системі „суспільство-індивід”	9
Карпенко З.С. Аксіогенетичні етапи становлення Я-концепції	12
Ложкін Г.В., Воляннюк Н.Ю. Структурно-змістовні характеристики професійної самосвідомості тренера-викладача	14
Носков В.И. Самосознание как детерминанта поведения личности	19
Павелків Р.В. Особистісна норма як структурний компонент моральної свідомості та самосвідомості	23
Безлюдна В.І., Корчакова Н.В. Детермінація моральної поведінки дітей когнітивно-мотиваційними змінами моральної свідомості	26
Бігунова С.А. Культурологічно орієнтоване навчання як детермінанта розвитку самосвідомості особистості	30
Боровець О. Вплив колективістської та індивідуалістської спрямованості на самосвідомість підлітків	33
Бордюк В.М. Механізми самооцінки старшокласників у контексті процесу їх науково-дослідницької діяльності	36
Бреусенко-Кузнєцов О.А. Екзистенціальний аспект проблеми ціннісного виховання засуджених	38
Вронська В.М. Значення педагогічних інновацій для морального розвитку та самосвідомості учнів	42
Главінська О.Д. Детермінований вплив соціальних інститутів на формування самосвідомості молодшого школяра	43
Горбань Г.О. Структура формування професійної самосвідомості	46
Григорчук І.С. Волевиявлення як чинник морального становлення у світлі християнської духовної традиції	48
Дєдова Т.В. Часові детермінанти феномену сновидінь індивіда у циркадіанному періоді	51
Дружиніна І.А. Проблема становлення самосвідомості в процесі формування гармонійно розвинутої особистості студентів-психологів	54
Завацька Н.Є. Місце самосвідомості особистості в процесі соціально-психологічної адаптації	56
Залужна А.Є. Деструктивний вплив „масовизації” на моральну самосвідомість особистості (етнопсихологічний екскурс)	60
Іваник Г.С. Про деякі підходи до експериментального вивчення позитивного мислення старшокласників у парадигмі цілісності самосвідомості	64
Івашкевич Е.З. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості засобами літератури	68
Квашук О.В. Телебачення як чинник формування моральної свідомості школярів	72
Кіт Н.В. Виховання національної свідомості молодших школярів	75
Климчик Т.В. Формування моральних цінностей старшокласників в умовах дитячого хорового колективу	78
Клочек Л.В. Роль процесів ідентифікації і відособлення у формуванні самосвідомості у підлітковому і ранньому юнацькому віці	81
Когутяк Н.М. Самоусвідомлення автентичності в контексті духовно-морального розвитку особистості	83
Козерацька Н.М. Моральна самосвідомість та її показники у студентів-першокурсників технічного вузу	85
Комаровська В.Л. Особливості економічної самосвідомості суб'єктів соціального простору	87
Корчакова Н.В. Презентація образу Я в інтернет-комунікації як психологічна проблема	90
Косарєва О.І. Вплив дитячо-батьківських взаємин на формування самосвідомості дошкільника	94

Красновський В.М. Архитектура самосознания в опыте социального пространства подростка	98
Красновський В.М. Розвиток толерантних взаємовідносин підлітків в умовах соціального відчуження	104
Крошка О.І. Проблема усвідомлення індивідуально-психологічних властивостей як умова самовизначення старшокласників.....	110
Кулагіна Л.М. Особливості діагностики готовності особистості підлітка до здійснення морального вибору	113
Кулаков Р.С. Вплив навчання та виховання на формування моральної свідомості та самосвідомості у молодшому шкільному віці	117
Литвин-Кіндратюк С.Д. Соціально-історичні контури соматичного самовизначення суб'єкта харчової активності	121
Мельник О.В. Психолого-педагогічне проектування профорієнтаційної роботи зі старшокласниками	124
Михальчук Н.О. Смыслоутворення особистості як психологічна проблема	128
Михальчук Ю.О. Аналіз психологічного змісту поняття етнічної самосвідомості у сучасній науці ...	131
Моначин І.Л. Протистояння як фактор особистісного самостворення.....	135
Новотна М.А. Психологічні особливості самосвідомості підлітка в сучасному правовому полі	137
Одолінський В.Г. Проблемне поле майбутнього у свідомості старшокласників	140
Павелків В.Р. Ситуативний фактор агресивності у самосвідомості підлітка.....	145
Павелків О.М. Психологічні особливості та умови професійного самовизначення старшокласників у процесі вивчення курсу шкільної математики.....	148
Пальчевський С.С. Акмеологічні основи технологізації самовизначення особистості у процесі її підготовки до творчої професійної діяльності.....	152
Петренко В.В. Виховання національної самосвідомості особистості в процесі вивчення української народної пісні	156
Петренко О.Б. Проблема становлення гендерної самосвідомості особистості: теоретичний аспект	159
Потапчук Є.М. Збереження психічного здоров'я особистості як соціально-психологічна проблема...	164
Прохоров Б.І. Творча уява як чинник саморозвитку дитини-дошкільника	164
Рашковська І.В. Образ ідеального „Я” в структурі моральної самосвідомості підлітка	168
Рудюк О.В. Ідентифікаційні структури особистості в контексті аналізу концепту самосвідомості	170
Сардига О.В. Індивідуальний підхід до учня у процесі виставлення оцінки	172
Севастьянович Н.М. Системний підхід до вивчення особистості	175
Сіранчук Н.М. Розвиток моральної самосвідомості у дітей та підлітків	178
Смалько М.Ф. Формування Я-концепції як важливий фактор самоусвідомлення обдарованої особистості.....	182
Смольська Л.М. Подвійна природа щастя в особистісному вимірі.....	186
Софіянчук З.С. Вплив статевих відмінностей на розвиток соціального інтелекту дошкільників	189
Співак Л.М., Романова О.В. Проблема співвідношення між поняттями „Я-концепція” та „Я-образ” особистості у психології	193
Ставицька О.Г. Паралінгвістичні засоби мовлення вчителя та усвідомлення моральних вимог вихованцями	198
Сторож О.В. Аналіз основних теоретико-методологічних підходів до вивчення і розвитку самосвідомості особистості	202
Суслова Н.В. Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку самосвідомості.....	207
Тимощук Н.С. Формування самосвідомості старшокласників у процесі особистісно орієнтованого виховання	209
Ткач Т.В. Діалектика інтересів особистості і суспільства в системі безперервної освіти	212
Ткачук Т.Л. Особистісні новоутворення як умова лібералізації моральних цінностей підлітків.....	216
Уличний І.Л. Формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників у теорії і практиці шкільної профорієнтації	219

Філоненко М.М. Екологічна самосвідомість як основа особистісного становлення.....	223
Шевчук О.А. Роль системної валеологічної настанови у формуванні гендерних стереотипів серед підлітків	225
Шугай М.М. Психологічний аналіз генези національної самосвідомості особистості	232
Юрченко В.М. Духовна природа людської свідомості та підсвідомості	235
Яцюк Н.О. Формування моральної рефлексії молодших школярів у навчально-виховному процесі	237
Відомості про авторів	245

Наукове видання

**ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І
ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

СЕРІЯ:

Психологія

*ФОРМУВАННЯ ПАРАДИГМИ САМОСВІДОМОСТІ
У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ*

Збірник наукових праць

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 30

Заснований в 1996 р.

Відповідальний за підготовку збірника до видання Янцур М.С.

Технічний редактор Курченко Н.Б.

Комп'ютерна верстка Суходольський В.І., Галабурда О.П.

Здано до набору 01.11.2004 р. Підписано до друку 3.11.2004 р.

Формат 60x84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк

різографічний. ум друк. арк. 27,96. Обл. вид. арк. 2,8,38. Замовлення №• 17/1. Тираж 120.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31

Рівненський державний: гуманітарний університет, кафедра професійної педагогіки і трудової підготовки (к. 98, тел. 22-11-18)

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Рівненського державного гуманітарного
університету 33028 м. Рівне, вул. С.Бандери, 12,
тел. 26-48-83

0-59 Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Формування парадигми самосвідомості у психологічній науці: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненською державного гуманітарного університету. Випуск 30. — Рівне: РДГУ, 2004. — 250 с.

ISBN 966 — 7281 — 07 — 8.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем психології самосвідомості.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів гуманітарного спрямування.

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ББК 74.20