

УДК: 159.953.2 – 057.874
orcid.org/0000-0003-1395-9715
doi.org/10.5281/zenodo.400673

Л.М. Лисенко
Національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

У даній статті представлено результати вивчення емоційного досвіду у старшокласників. Здійснено аналіз психологічних досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів з даної проблеми. Подано аналіз результатів дослідження емоційного досвіду школярів, визначено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: емоційний досвід, старшокласники, емоційна пам'ять, стереотипи, диференціація емоційного досвіду.

Л.Н. Лысенко ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В данной статье представлены результаты изучения эмоционального опыта у старшекласников. Рассмотрены взгляды отечественных и зарубежных психологов по данному вопросу. Подано результаты исследования эмоционального опыта школьников, определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: эмоциональный опыт, старшекласники, эмоциональная память, стереотипы, дифференциация эмоционального опыта.

L.M. Lysenko PECULIARITIES OF EMOTIONAL EXPERIENCE DEVELOPMENT IN TEENAGERS

This article is devoted to theoretical generalization and empirical research in problems of emotional experience development in teenagers. The article presents an analysis of theoretical concepts and approaches to study of this problem in Ukrainian and foreign psychologists. The results of the study of the emotional experience of schoolchildren have been submitted, and the prospects for further research have been determined.

Keywords: emotional experience, teenagers, emotional memory, stereotypes, differentiation of emotional experience.

Постановка проблеми. У психології вікового розвитку тривалий час ігнорували вивчення минулого досвіду дитини як резерву формування особистості, здійснюючи акцент на об'єктивному аспекті соціальної ситуації розвитку. Слабко усвідомлювалася і необхідність звернення до мину-

лого при вирішенні виховних задач. Проте, у процесі навчання минулий пізнавальний досвід використовується досить часто для розвитку інтелекту. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що до минулого позитивного досвіду дітей апелюють з метою підтримання впевненості в своїх силах, підвищення рівня домагань, формування самостійності, дискредитування неприйнятних форм поведінки. Тому питання дослідження емоційного досвіду не втрачає актуальності, особливо в період раннього юнацького віку, період становлення світогляду та формування життєвої перспективи.

Вивчення пам'яті, інтерес до досвіду людини проявляється в дослідженнях, присвячених вивченню структурної та генетичної природи життєвого шляху, зокрема це представлено в роботах Б.Г. Ананьєва, В.В. Нуркової, С.Л. Рубінштейна. Автори цих праць відзначають важливу роль біографічних подій у формуванні суб'єктивного аспекту соціальної ситуації розвитку [2 – 5; 9].

У зарубіжній психології при вивченні минулого досвіду приділялася увага раннім дитячим переживанням як важливій детермінанті розвитку особистості. Перша спроба проникнути в прихований від свідомості пласт минулого досвіду була зроблена З.Фрейдом з використанням техніки «вільних асоціацій» [11].

А. Адлер вважав аналіз ранніх спогадів головним методом дослідження особистості, надаючи особливого значення раннім спогадам. На його думку, в ранніх спогадах знаходять вираження базові життєві переконання людини, основні життєві труднощі та спосіб їх подолання, оцінка людиною себе та свого статусу. У загальноприйнятій схемі аналізу ранніх спогадів на основі смислових та вербальних особливостей спогадів проводяться висновки стосовно соціальної адаптації досліджуваного. Як зазначав А. Адлер, людина повторює історію свого життя, щоб попередити себе, втішити, підтримати спрямованість на вибірковість мети, щоб за допомогою минулих переживань підготувати себе до зустрічі з майбутнім, використовуючи перевірений стиль життя [1; 12].

У чисельних дослідженнях психоаналітичного напрямку теперішнє багато в чому пояснюється подіями минулого. На думку К. Хорні є певна схожість між минулими та теперішніми переконаннями людини [12].

У дослідженнях структура афективного досвіду аналізувалася з різних позицій: з використанням параметричних та категоріальних моделей. У параметричних моделях допускається ряд факторів, в межах яких можна описати емоційний досвід. Ці фактори визначають універсальний афективний простір в якому локалізовані специфічні емоційні реакції. У параметричних моделях пропонують два головних фактори: у відповідності до знаку (позитивні, негативні), та міри збудженості [7].

До вивчення закономірностей емоційного досвіду та емоційного життя людини проявляли інтерес представники інших напрямків психологічної науки, зокрема гуманістичної психології. Так наприклад, А. Маслоу відзначав, що цінності можуть бути базовими структурами емоційної пам'яті, які відповідають за збереження і відтворення почуттів та емоцій. Позитивний емоційний досвід зумовлений в першу чергу задоволенням собою, своїм внутрішнім світом, ростом, розвитком. На його думку, накопичення та збагачення емоційного досвіду пов'язане з розвитком особистості, прагненням людини стати тим, ким має бути, тобто прагненням до самореалізації [8].

Характеризуючи досвід К. Роджерс зазначав, що він включає як когнітивні дії, так і почуття, але він повністю не усвідомлений. Тому для того, щоб краще зрозуміти внутрішній світ, виникнення та збереження емоцій потрібно уміти аналізувати власний досвід (в тому числі емоційний досвід). Таким чином, обговорюючи проблему емоційної пам'яті, К. Роджерс пов'язував її з проблемою регуляції поведінки та діяльності. Зокрема, відзначалося особливості збереження в пам'яті моделі Я-образу, яка дозволяє досягти розвитку таких якостей, як «гнучкість» та «широта» емоційного досвіду, відкритість до нового досвіду, можливості його перебудови [10].

Вивчення минулого досвіду розглядається в роботах П.І. Янічева, який досліджував задоволеність минулим у порівнянні з теперішнім і майбутнім у школярів різних вікових груп (семикласників, дев'ятикласників та студентів-першокурсників), а також зв'язок між переживаннями цих періодів життя. Було встановлено, що показники задоволеності минулим і майбутнім значно вища, ніж задоволеність теперішнім. Позитивний кореляційний зв'язок між переживаннями минулого і теперішнього виявлено лише у дев'ятикласників, у семикласників рівна нулю, а у студентів – зворотна тенденція [14].

У дослідженнях О.В. Сидоренко успішно використовувалися ранні спогади студентів для формування у них «формули життєвого стилю», а також для реорієнтації – зміни уявлень про життя і способи поведінки в типових життєвих ситуаціях [3].

О.П. Яковлева у дослідженнях використовувала завдання на спогади прожитого життя для розвитку у старшокласників рефлексивності та цілісного сприйняття життя, як важливих складових творчого потенціалу особистості, а потім за допомогою діалогу проводила «трансформацію когнітивного змісту в емоційний» [13].

У дослідженнях Ф.І. Іващенко, присвячених розвитку у старшокласників установки на особистісну відповідальність за свою поведінку також використовувались потенційні можливості їх спогадів. У якості таких

можливостей було відібрано відображені у спогадах досягнуті у минулому успіхи та тісно пов'язані з ними емоційні переживання [3]. Таким чином, використання уявлень досліджуваного про минулі вчинки-події дозволило розширити ієрархію факторів, з якими пов'язують свої успіхи; забезпечити більш повне усвідомлення ролі якостей особистості, власних зусиль у досягненні успіхів.

Метою дослідження стало виявлення психологічних особливостей емоційного досвіду у старшокласників. Емоційний досвід, ми розглядаємо як систему емоцій та почуттів, які переживала людина в історії свого життя, що мають різну міру впливовості на теперішнє та майбутнє [6].

Завдання дослідження наступні: провести психодіагностичне дослідження емоційного досвіду у старшокласників за параметрами: стереотипність емоційного досвіду, диференційованість емоційного досвіду, готовність до використання; широта та глибина емоційного досвіду; здійснити кількісний та якісний аналіз результатів дослідження для визначення вихідного рівня розвитку емоційного досвіду у старшокласників.

Експериментальне дослідження проводилося на базі загальноосвітніх шкіл № 56 та № 139 міста Харкова. Учасниками експерименту були учні старших класів (10 класи) названих шкіл у кількості 120 осіб, з них 65 юнаків та 55 дівчат віком 16-17 років. З метою подальшого порівняння класи були розподілені на експериментальні та контрольні. Старшокласники обрані в якості об'єкту дослідження не випадково, оскільки саме період юності є віком специфічної емоційної чутливості, коли реалізуються, за сприятливих умов, всі природні емоційні можливості. У юнацькому віці закладаються основи емоційного життя людини, які стануть фундаментом емоційності у зрілому віці.

Результати дослідження та їх обговорення. У якості діагностичного матеріалу використано набір методик, які спрямовані на визначення особливостей емоційної пам'яті та емоційного досвіду у досліджуваних. Методики розроблені на основі аналізу психодіагностичних методик по вивченню емоційної сфери особистості та пам'яті, на основі даних опитування учнів старших класів з урахуванням вікових особливостей пізнавальних процесів у старшокласників [6].

За методикою «*Стереотипи емоційного досвіду*» ми визначали наявність стереотипів у емоційному досвіді старшокласників на основі визначених типових життєвих ситуацій, та прояв емоційної гнучкості.

За результатами якісного та кількісного аналізу даних слід зазначити, що у групі дівчат домінуючою є категорія суджень, які стосуються гендерних стереотипів, на другому місці категорія взаємовідносин «учитель-учень», на третьому місці особистісні стереотипи. У групі юнаків визначається наступна тенденція: на першому місці виражається стереотипність

суджень з питання взаємовідносин «учитель – учень», на другому місці – категорія взаємовідносин «батьки – діти», а на третьому – взаємовідносин «дівчата – хлопці». Дані відмінностей між групами дівчат і юнаків підтверджено статистичним аналізом з використанням критерію Манна-Уїтні ($U = 830,500$ при $p = 0,05$).

На основі отриманих даних за результатами дослідження визначено три рівні стереотипності емоційного досвіду: високий, середній, низький.

У результаті кількісного аналізу даних, одержаних при проведенні методики ми виявили у 23,9 % учнів експериментального класу та 24,9 % учнів контрольного класу низький рівень стереотипності в емоційному досвіді. Отже, така категорія учнів не схильна погоджуватися із стереотипами, які існують у побутовій свідомості, щодо типових емоційно забарвлених ситуацій. Таких учнів можна характеризувати, як більш гнучких у порівнянні з іншими, принаймні в ситуаціях, зазначених в методичці. Гнучкість по відношенню до ситуацій побутової свідомості може говорити про гнучкість у розв'язанні емоційно забарвлених проблемних ситуацій, про здатність підходити до їх розв'язання нешаблонно. За отриманими результатами до середнього рівня стереотипності емоційного досвіду віднесено 40,3% учнів експериментального класу і 38,7% учнів контрольного класу. До даної категорії учнів було віднесено таких, які або частково погоджувалися із стереотипами побутової свідомості, зазначеними у змісті методики, або погоджувалися з одними і не погоджувалися з іншими. Таку категорію учнів серед досліджуваних можна назвати “стереотипними” і “гнучкими”. До високого рівня стереотипності емоційного досвіду нами віднесено 35,8% учнів експериментального класу, та 36,4% старшокласників контрольного класу – учні, які переважною мірою погоджувалися із стереотипами побутової свідомості, щодо ситуацій взаємодії, чи соціальних ролей, які зазначено в змісті методики. Висока міра згоди з такими стереотипами пов'язана з низьким рівнем “гнучкості” у відношенні до зазначених ситуацій і може стояти на заваді при розв'язанні проблемних ситуацій, які вимагають нешаблонного підходу.

Результати за методикою «Диференційованість емоційного досвіду».

Аналізуючи варіанти закінчення речень у категорії міжособистісних відносин з ровесниками можна відзначити такі особливості. Характеризуючи емоційний стан закоханості, найчастіше досліджувані відзначали такі прояви: людина щаслива, радісна, схвильована, мрійлива, добріша. У ситуації конфлікту з другом часто відзначали: схвильованість, сум, почуття самотності, тривожність, дратівливість, розчарування. У ситуації здачі екзамену відзначається підвищений рівень напруженості (знервованість, хвилювання, переживання страху, образи), є учні, що відзначають стани впевненості та радості. Оцінювання знань також викликає в учнів емоцій-

ний відгук. Отримання високої оцінки супроводжується переживаннями радості, щастя, задоволення, почуттям приємного. При одержанні низької оцінки учні відзначали розчарування, зниження настрою, невдоволення, рідше відзначаються почуття стурбованості і сорому. Емоціогенною є і ситуація очікування оцінки, часто досліджувані відзначали в такій ситуації тривожність, невпевненість, страх, схвильованість. У зазначених ситуаціях запізнення на урок та виклик на розмову до директора школи учні часто у відповідях відзначається перерахування дій, а також відзначали стани хвилювання та тривоги. Ситуації пов'язані з незавершеністю дії (наприклад, «Коли учень не встиг вчасно закінчити контрольну роботу») у варіантах відповідей найчастіше зустрічається: знервованість, переживання, розгубленість, засмучений настрій, розчарування, а також наполегливість та надія. У ситуації, коли учень вирішує складну задачу найчастіше відзначено емоційні стани: радості, гордості, впевненості, задоволення.

При проведенні аналізу ситуації що стосуються особистісної сфери слід відзначити наступні емоційні переживання. Зокрема, це ситуації успіху чи невдач, так наприклад, коли людина отримує перемогу в змаганнях, конкурсах, олімпіадах, то наші досліджувані відзначали найчастіше, що вони переживають радість, щастя, задоволення, при отриманні поразки – образу, сум, невпевненість, прикрість, але зустрічалися відповіді, коли відзначалося бажання поліпшити результат, та віру у наступну перемогу. Серед емоційних станів під час виступів на концертах художньої самодіяльності найчастіше відзначають хвилювання та побоювання, невпевненість, потребу в підтримці, рідше відзначають впевненість, радість та гордість.

Ситуації, які відносяться до категорії взаємовідносин з батьками мають наступні емоційні характеристики. При вирішенні проблемних питань з батьками відзначають радість і задоволення, при позитивному вирішенні конфлікту. При очікуванні відповідальної розмови відзначають хвилювання, страх та тривогу. Загалом, можна сказати, що у відповідях учасників дослідження знайшли відображення переважно базові емоції.

Результати отриманих даних було проранговано і розподілено на три рівні за ступенем диференційованості емоційного досвіду

У результаті кількісного аналізу даних, одержаних за методикою виявили 39,2% учнів експериментального класу та 46,9% контрольного класу, які були віднесені до низького рівня диференційованості емоційного досвіду. Така категорія учнів характеризується низьким рівнем здатності усвідомлювати деталі емоційних проявів. Переважно низький та середній рівень усвідомлення емоційних деталей говорить про незначний обсяг емоційної пам'яті, перш за все тієї її частини, яка забезпечує активне свідоме застосування власного емоційного досвіду. У 45,2% старшокласни-

ків експериментального класу та 40,7% учнів контрольного класу за даними методики віднесені нами до середнього рівня диференційованості емоційного досвіду. Для таких учнів характерно деталізація емоційних проявів почуттів, не відмічалася схильність уникати відповіді через просте зазначення власних дій. Така категорія учнів може бути досить перспективною, що до розвитку диференційованості і усвідомленості емоційного досвіду та здатності активного застосування емоційного досвіду при умові залучення їх до відповідних розвивальних занять. У 15,6% учнів експериментального класу і 12,4% старшокласників контрольного класу за даними методики було віднесено до високого рівня. Такі учні в переважній більшості завдань демонструють здатність свідомо виділяти ряд деталей стосовно типових емоційно насичених ситуацій, пов'язаних із стосунками з однолітками, батьками та вчителями. У таких учнів можна відмічати добре розвинену емоційну пам'ять і передбачати, принаймні, у частині з них, здатність до активної участі емоційного досвіду у розв'язанні власних емоційно насичених ситуацій. Відмінності між групами за критерієм Манна –Уїтні не значущі ($U=1277$).

За результатами методики «Готовність до використання емоційного досвіду» у 53,8% учнів експериментального класу та 51,0 % учнів контрольного класу було віднесено до низького рівня. Це означає, що дана категорія учнів обирала для вирішення зазначених в методиці емоційних ситуацій ті варіанти, які не передбачали активної участі власного емоційного досвіду. Це є свідченням недостатнього розвитку емоційної пам'яті, або того, що матеріал, який міститься в емоційній пам'яті, знаходиться переважно в неусвідомленій формі. У 28,6% учнів експериментального класу, 30,7% учнів контрольного класу було віднесено до середнього рівня. У даній категорії учнів відмічалася в половині запропонованих ситуацій прагнення обрати варіант, який передбачає активне застосування власного емоційного досвіду, а в останніх ситуаціях, відмічалось уникнення від застосування досвіду і надавалась перевага більш пасивним варіантам, які передбачають вичікування, пораду іншого, або примирення з перебігом подій. Ця група може бути перспективною у випадку застосування розвивальних занять. 17,6% учнів експериментального 18,3% контрольного було віднесено до високого рівня активності емоційного досвіду. Учні, що в переважній більшості, ситуацій демонстрували прагнення обрати спосіб розв'язування ситуації через звернення до власного емоційного досвіду.

При проведенні аналізу результатів дослідження за методикою «Широта та глибина емоційного досвіду» ми дійшли до висновку, що найчисельнішою є група досліджуваних, яка відпрацьовувала теми як позитивного так і негативного сценарію. Це є свідченням того, що у переважна бі-

льшість володіє емоційним досвідом як у позитивному так і негативному варіанті завершення ситуації. Слід зазначити гендерні відмінності: у дівчат переважала розробка «негативного» варіанту завершення ситуації, а у юнаків «позитивного».

Підраховуючи середні показники «позитивних» та «негативних» емоцій можна зазначити наступне. Емоції та емоційні стани, які відзначені у позитивному варіанті завершення ситуації перелічені в кількості шести висловів у середньому. Представлені найчастіше такі: переживання радості, щастя, задоволення, захоплення, впевненості, гордості та ін. Емоції в «негативному» варіанті в середньому по вісім висловів і мають більшу різноманітність: образа, хвилювання, тривожність, сум, провина, горе, ненависть, відчай, розчарування, обурення, кривда, не впевненість, розпач, приниження, сором, страх, та інші. Кількісні дані за характеристиками широти та глибини емоційного досвіду визначався за рівнями: низький, середній, високий. За результатами методики учні були розподілені на групи. Показники глибини емоційного досвіду проранговано та розподілено за рівнями. До високого рівня віднесено 8,6% учнів експериментального та 10,8% учнів контрольного класу. Учні які отримали високі бали за даним показником виявляли прагнення значною мірою деталізувати емоційні переживання та відчуття як у випадку розгортання “позитивного” так “негативного”, чи у одному з варіантів сценарію розв’язання заданої в змісті методики проблемної ситуації. До середнього рівня глибини емоційного досвіду віднесено 39,2% учнів експериментального та 43,0% учні контрольного класу. Дана група учнів відрізняється тим, що як у випадку позитивного, так і у випадку негативного сценарію проблемної ситуації, чи одному з них не демонструвала здатність до деталізації емоційних переживань. До низького рівня віднесено 52,2% учнів експериментального та 46,2% учнів контрольного класу. Дана група учнів при виконанні завдань методики майже не відзначала деталі своїх емоційних переживань та почуттів як при «позитивному» так і «негативному» сценарії, та деталізації були незначними.

За показниками широти емоційного досвіду до високого рівня віднесено 31,4% учнів експериментального та 32,1% контрольного класу. Учні, які виявляли прагнення значною мірою деталізувати емоційні переживання як у випадку розгортання “позитивного” так і у випадку “негативного” сценарію розв’язання заданої проблемної ситуації. До середнього рівня – 55,8% учнів експериментального та 57,3% – контрольного класу. Дана категорія учнів також відпрацьовувала два варіанти завершення ситуації, але більше ніж у 40% переважав опис «негативного» чи «позитивного» завершення ситуації. До низького рівня віднесено 12,8% експериментального та 10,6% контрольного класу. Досліджувані, що ввійшли до даної

групи при виконанні завдань методики майже не відзначали деталі своїх емоційних переживань у одному з варіантів, були варіанти переліку дій, або взагалі відсутні відповіді.

Таблиця 1

Рівні розвитку емоційного досвіду старшокласників				
Характеристики емоційного досвіду	Групи	Рівень розвитку емоційного досвіду (кількість осіб у %)		
		Високий	Середній	Низький
Стереотипність	Експ.	35,8	40,3	23,9
	Контр.	36,4	38,7	24,9
Диференційованість	Експ.	15,6	45,2	39,2
	Контр.	12,4	40,7	46,9
Глибина	Експ.	8,6	39,2	52,2
	Контр.	10,8	43,0	46,2
Широта	Експ.	31,4	55,8	12,8
	Контр.	32,1	57,3	10,6
Готовність до використання	Експ.	17,6	28,6	53,8
	Контр.	18,3	30,7	51,0

У результаті кореляційного аналізу за коефіцієнтом кореляції Пірсона, між показниками стереотипності емоційного досвіду та диференційованість емоційного досвіду ($r = 0,19$, $p < 0,05$), готовність до використання ($r = 0,17$ $p < 0,05$) – слабкий рівень кореляційного зв'язку. Практично відсутній кореляційний зв'язок між показниками стереотипності та глибини і широти емоційного досвіду ($r = 0,07$). Зазначимо, що визначений слабкий рівень кореляційного зв'язку, або ж його відсутність є свідченням того, що серед характеристик емоційного досвіду стереотипність є протилежною ознакою по відношенню до диференційованості, широти та глибини емоційного досвіду, готовності до використання емоційного досвіду. Якщо досліджувані мали низькі показники стереотипності емоційного досвіду до мали високі дані з іншими визначеними раніше характеристиками.

За результатами кореляційного аналізу між показниками диференційованості емоційного досвіду та його глибиною і широтою віднайдено досить тісний кореляційний зв'язок ($r = 0,69$, $p < 0,05$). Ще тіснішими виявилися зв'язки між показниками диференційованості емоційного досвіду та готовності його до використання ($r = 0,80$, $p < 0,01$).

Якісний порівняльний аналіз результатів застосування методик дав можливість відмітити:

1. У переважної кількості учнів, які були віднесені до таких, що мають схильність погоджуватися і керуватися стереотипами побутової свідомості з приводу типових емоційно забарвлених ситуацій відмічено низький рівень диференційованості емоційного досвіду і переважно низький рівень готовності застосовувати власний досвід в емоційно насичених типових ситуаціях.

2. У переважної кількості учнів, які демонстрували незгоду із існуючими в побутовій свідомості стереотипами, стосовно типових ситуацій відмічалася здатність до деталізації більшості запропонованих ситуацій, та прагнення до активного застосування власного досвіду у більшості запропонованих варіантів рішення емоційно насичених типових ситуацій. Такі учні за методикою, які деталізували емоційні переживання за двома варіантами сценарію “позитивному” та “негативному”, були віднесені нами до високого рівня «широти» та «глибини» емоційного досвіду.

3. Частина учнів, які були віднесені до середнього рівня готовності застосовувати власний емоційний досвід, розподілилися за рівнем здатності диференціювати, деталізувати емоційні переживання та почуття на низький і високий рівень. Відповідно більш диференційовані мають виконувати розвивальні завдання, що сприяють активації готовності емоційної пам'яті у розв'язанні проблемних ситуацій. А ті, що демонструють низький рівень здатності до диференціації мають виконувати розвивальні завдання, які сприяють розвитку емоційної пам'яті.

В результаті проведеного аналізу можна зробити наступні **висновки**:

У процесі розвитку особистості проявляються такі тенденції розвитку емоційної пам'яті та збагачення емоційного досвіду, як збільшення кількості емоціогенних об'єктів і ситуацій, що мають соціальний характер; зростання міри диференційованості та відтворення емоційних переживань, міри їх структурної складності; полегшення актуалізації емоцій не лише у зв'язку зі сприйняттям ситуації в теперішньому, але й шляхом звернення до спогадів про ситуації, пережитих в минулому та уявних ситуацій майбутнього. По мірі накопичення власного емоційного досвіду розвивається здібність розуміти емоції інших людей; збільшується міра довірливості емоційної пам'яті.

Показниками рівня розвитку емоційної пам'яті та емоційного досвіду можуть бути такі: стереотипи емоційного досвіду, їх гнучкість і впливовість на поведінку та діяльність людини; диференційованість емоційного досвіду людини; готовність людини до застосування власного емоційного досвіду;

Рівень розвитку емоційної пам'яті та емоційного досвіду у старшокласників відрізняється: переважно низьким та середнім рівнем диференці-

йованості емоційного досвіду, низьким рівнем готовності до застосування та низьким і середнім рівнем деталізації емоційного досвіду.

Існують можливості та необхідність до створення та реалізації експериментальної програми, яка спрямована на розвиток диференційованості емоційного досвіду, зниження стереотипності та розвитку гнучкості поведінки у типових емоційно значущих ситуаціях, розширенням емоційного досвіду за рахунок знайомства з досвідом інших та зростанням міри його усвідомленості, та розвитком інших характеристик емоційної пам'яті.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Продовженням теми може стати вивчення прояву емоційної пам'яті на вікових етапах дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку та її прояв у різних видах діяльності ігровій, навчальній, спортивній діяльності та спілкуванні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. — М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. — 296 с.
2. Ананьев А.М. Визуальная психодиагностика эмоциональных проявлений учащихся: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / А.М. Ананьев — Южно-Украинский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 1996. — 280 с.
3. Иващенко Ф.И. Использование прошлых успехов учащихся для повышения их ответственности / Ф.И. Иващенко // Вопросы психологии. — № 2. — 2000. — С. 87-93.
4. Кузнецов М.А. Эмоциональная память. Монография / М.А. Кузнецов. — Х.: Крок, 2005. — 568 с.
5. Кузнецов М.А. Память о «приятном» и «неприятном» в биографических воспоминаниях / М.А. Кузнецов // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. — № 702. — Випуск 34. — Х., 2005. — С. 86-90.
6. Лисенко Л.М. Особливості розвитку емоційної пам'яті у старшокласників: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. М. Лисенко. — Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2007. — 195 с.
7. Лурия А.Р. Диагностика следов аффекта // Психология эмоций. Тексты / Под ред В.К. Вилонаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984, С. 138-151.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб.: Евразия, 1999. — 478 с.
9. Нуркова В.В. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации: новые феномены / В.В. Нуркова, К.Н. Василевская // Вопросы психологии. — № 5. — 2003. — С. 93-102.
10. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия / К. Роджерс. — М.: Рефлбук, 1997. — 317 с.

11. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / Фрейд З.; пер. с нем. — М.: Наука, 1989. — 455 с.
12. Холл К.С. Теории личности / Холл К.С., Линдсей Г.; пер. с англ. — М.: «КСП +», 1997. — 720 с.
13. Яковлева Е.П. Психология развития творческого потенциала личности / Е.П. Яковлева. — М.: Флинта, 1997.
14. Яничев П.И. Субъективные модели прошлого и будущего в подростковом и юношеском возрасте / П.И. Яничев // Наш проблемный подросток. — СПб.: Союз, 1999. — С. 50-60.

Надійшла до редколегії 02.03.2017