Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

Досвід особистості: теорія і практика

Збірник матеріалів IX Міжнародної науково-практичної конференції

(27-28 лютого 2020 р., м. Ніжин)

За редакцією доктора психологічних наук,
професора М. В. Папучі

Ніжин
2020

УДК 159.923(082)
Д70

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ імені Миколи Гоголя)
Протокол №10 від 27.02.2020 р.

Досвід особистості: теорія і практика. Збірник матеріалів IX
Д70 Міжнародної науково-практичної конференції (27-28 лютого 2020 р., м. Ніжин) / за ред. М.В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. – 283 с.

Збірник містить матеріали доповідей учасників IX Міжнародної науково-практичної конференції "Досвід особистості: теорія і практика", яка відбулася 27-28 лютого 2020 р. У збірнику висвітлюються методологічні проблеми психології особистості; аналізуються істотні параметри особистості; вивчається проблема емпіричних досліджень особистісного досвіду. Значна увага приділена роботі з індивідуальним досвідом в психологічних практиках. Розглядаються питання формування особистісного досвіду учнів в умовах нової української школи (зокрема, в інклюзивній освіті).

Збірник буде корисний фахівцям, які цікавляться проблемами психологічної науки, та студентам, які вивчають психологію.

УДК 159.923(082)

© Автори статей, 2020
© НДУ ім. М. Гоголя, 2020

ЗМІСТ

Чепелєва Н.В. Конструирование нового опыта личности в обыденных ситуациях.....7
Папуча Н.В. Переживание любви как опыт личности 11

Акопян К.А. Гендерні особливості тривожності підлітків 16
Барбашина О.В., Вергун І.В. Реалізація концепції національно-патріотичного виховання в системі позакласної роботи гімназії.....19
Беретеньова А.Р. Вікові особливості навчальної мотивації у підлітковому віці 22
Бражник Ю.А. Змістовні ознаки особистості 27
Висоцький Д.М. Значення сексуальності для особистості.....29
Гетьман Т.О. Психологічні особливості сором'язливості в студентів-психологів 31
Голощапова Д.В. Емоційні переживання підлітків під час тимчасового дитячого утворення.....34
Грабовець Д.О., Криницька О.О. Особливості мотивації в психологічній літературі.....38
Гребінник С.М. Психологічне вивчення параметрів особистості 40
Григориченко М.Д. Особистісні особливості сучасних підлітків.....42
Гриценко А.С. Сучасний погляд на проблему духовності.....44
Гуменюк Г.В. Методологіія дослідження професійної життєстійкості особистості у постнекласичній психології.....47
Дажук Ю.О., Савченко Ю.С. Пізнавальні інтереси в підлітковому віці 51
Долгіх Т.В. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей дошкільного віку.....54
Дубровська Ю.Г. Особливості розвитку характеру у підлітків.....60
Євтушок К.С. Особливості розвитку психічних процесів у молодших школярів 64
Завгородня О.В. Категорії "особистість", "екзистенція", "культура" 67
Зазимко О.В. Особливості формування індивідуального досвіду юнаків 73
Зарецька О.О. Про можливості емпіричного дослідження досвіду дорослої особистості щодо власного самопроектування і самоконструювання методиками глибинного інтерв'ювання 79
Здоровець Т.Г. Професійна компетентность як складова готовності до професійної діяльності.....84

Зливков В.Л. Особливості наративної ідентичності особистості 88
Ковальчук К.В. Взаємозв'язок когнітивних процесів з особистісною позицією учнів 7-х класів 92
Ковтун А.Ю. *Особливості фасилітації навчальної діяльності дітей з ООП* 94
Ковтун Л.В., Солдатенко Т.І. Ліворука дитина – шлях до креативності 97
Колесник А.К. Проблеми збереження здоров'ям молодших школярів 100
Кононенко О.В. Лідерська комунікація як основа управлінської компетентності керівника закладу середньої освіти 101
Копилов С.О. Твір культури як осередок особистісного самовизначення підлітка та юнака 103
Котух О.В. Огляд моделей становлення автентичності особистості 106
Коцюбенко Я.С. Психологічні особливості пізнавальної активності учнів підліткового віку 109
Кошова І.В. Фотографія як метод дослідження у психології та соціології 112
Кресан О.Д. Особливості досвіду переживання та усвідомлення людиною життєвих подій 116
Кривоконь Н.І. Роль супервізії у розвитку професійного досвіду соціальних працівників 119
Ласа Л.М. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів 124
Лебединська І.В. Феномен досвіду: від феноменології до конструктивізму 129
Левченко І.М. Розвиток пам'яті та особливості запам'ятовування в молодшому шкільному віці 133
Литовченко Н.Ф. До питання про психологічні функції індивідуального досвіду 137
Лукомська С.О. Ресурсний підхід у психологічній підтримці онкопацієнтів 139
Лупу А. Особливості, цілі, види, форми та мотиви спілкування 143
Максьом К.В. Проблема розвитку емоційного інтелекту підлітків 146
Мартиненко А.С. Психологічні аспекти лідерства 149
Маслак А.О. Психологічні особливості мотивації професійної діяльності випускників вищих навчальних закладів 151
Машковець С.В. Відсутність суб'єктивного досвіду перебування в стані роз'єднання структур психіки та соматики як

першопричина виникнення логічних помилок в наукових психосоматичних теоріях.....153
Мещеряков Д.С. Назар М.М. Чинники ефективності групової навчально-психологічної роботи у мережі інтернет для розвитку суб´єктності.....154
Мєдінцев В.О. До розробки інтеграційних методів теоретичних досліджень у психології.....156
Михайлова О.І. Роль і значення відхилених життєвих альтернатив у формуванні особистісного досвіду дорослої людини.....159
Молібог В.В. Психологічні особливості самооцінки в підлітковому віці.....161
Москаленко В.В. Парадигма "людина – світ" як методологічний принцип дослідження особистості.....164
Мошенець А.В. Проблеми адаптації першокласників до навчання в школі.....168
Наконечна М.М. Досвід буття в системі міжособистісних зв'язків.....172
Никоненко О.П. Особистісна дихотомія "Байдужість – небайдужість" як один із вимірів духовності осіб юнацького віку.....178
Никоненко Ю.П. Психологічні чинники порушення адаптації у студентів ВНЗ.....181
Новік Д.А. Психологічні особливості вікової динаміки егоцентризму.....186
Новік К.А. Психологічні особливості системи життєвих сенсів та орієнтацій осіб із розладами харчової поведінки.....190
Орлик О.В. Особливості конфліктності акцентуйованих особистостей.....195
Пархоменко Н.Ю. Ігрові форми роботи як формування ключових компетентностей здобувачів початкової освіти в умовах нової української школи.....197
Поліщук В.О., Поліщук Л.Г. Методологічні проблеми психології особистості.....202
Попок Ю.М. Гендерні особливості поведінки особистості в конфліктних ситуаціях у юнацькому віці.....208
Псядло Е.М., Пушкін Є.Г. Клінічні особливості основних типів перебігу захворювання героїновою наркоманією у пацієнтів молодого віку.....213
Пушкар А.М. Особливості ставлення до майцбутнього у ранній юності.....222
Романенко А.С. Особливості переживання самотності у підлітковому віці.....225
Рудницкая С.Ю. Мифологические аспекты конструирования опыта.....227

Сахацька М.Ю, Пушенко А.Ю. Теоретичний аналіз дослідження проблеми самотності в сучасній психології 233
Соловей Я.Г. Особистісні цінності у становленні музично обдарованої особистості. 240
Тимошенко І.О. Особливості мислення у дітей із ЗПР 245
Тимошенко О.О. Ранкова зустріч як засіб формування позитивної мотивації до вивчення англійської мови в НУШ 247
Тищенко Л.А. Теорії дослідження особливостей самопрезентації особистості 252
Топольський Н.О. Особливості розвитку дітей з психопатичними формами поведінки.....255
Шендрик С.М. Формування параметрів особистості шляхом реалізації компетентнісного підходу у викладанні зарубіжної літератури.....257
Шиловська О.М. Особливості розуміння власного досвіду молодшими школярами та підлітками 263
Шинкаренко І.В. Психологічні особливості навчальної мотивації студентів 269
Шульга І.М. Особливості навчальної мотивації студентів, користувачів соціальних мереж 273
Ющенко О.В. Психологічні особливості самооцінки в юнацькому віці.....278
Barbara Januszkiewicz Rola mitu w świadomości społecznej narodu, np. polskiej mitologizacji Podola 280

Чепелєва Н.В.
доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

КОНСТРУИРОВАНИЕ НОВОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ В ОБЫДЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

Течение опыта нормального взрослого человека в жизненном мире обыденности определяется последовательностью ситуаций, для действия в которых у него есть готовые схемы интерпретации, сценарии, способы поведения. При этом существует двойственное существование ситуаций. С одной стороны – в культуре посредством запечатленности в ее текстах, с другой – в субъективном опыте личности, в частности в имеющемся у нее запасе, репертуаре культурных, личных, социальных и т.п. историй.

Когда человек оказывается в какой-нибудь привычной ситуации, он привносит в нее отложившееся в опыте свое понимание ситуации, как правило, соответствующее уже сложившимся представлениям о типичной ситуации и о сценариях действия в ней. Таким образом, ситуация является как бы навязанной ему в своей типике, что предполагает использование уже имеющихся в наличие интерпретационных схем толкования, сценариев действования и "традиционных", типичных решений проблемы.

Как отмечают Шюц и Лукман, следует различать интерсубъективные, так сказать "социализированные" в актуальной ситуации тематические релевантности и социальные данности в узком смысле, как, например, близкие люди, институты и т.п. Индивид оказывается в ситуации со своей системой мотивационных и интерпретационных релевантностей, т.е. он привносит ситуацию определенные установки планы, наброски действий и запас уже сформированных толкований и типизаций. Привнесенная субъективная система интерпретационных и мотивационных релевантностей обусловливает то, что в актуальной ситуации переживается в опыте как само собой понятное и рутинное, а что как проблематичное и требующее истолкования и освоения [3].

Иными словами, сам факт пребывания человека в однотипных или близких по содержанию, а значит и по способу действия ситуаций, делает ее заданной типичной. Способствует этому и нарративизация личного опыта, т.е. опыта пребывания в различных ситуациях. Кроме того, подобие жизненных проблем разных людей является предпосылкой для возникновения подобных тем в социокультурных нарративах. Возникает

то, что можно назвать тематическими проблемными лейтмотивами. То же происходит и с метанарративами, схематизирующими типичные ситуации соответственно социальной роли личности, группе, культуре или сообществу.

Многие из таких типичных ситуаций заданы социумом и культурой через типичные метанарративы культуры. Кроме того, заданность ситуации определяется и ближайшим социальным окружением человека, в частности теми групповыми, семейными и т.п. мифами, историями, в которых также отражены типичные схемы реагирования на ситуацию.

Возможна также ситуация, когда опыт, хотя и соответствует схеме интерпретации и типике запаса знаний личности, но в новой ситуации требует осмысления, поскольку уровень типики является недостаточным. Он был адекватен только какой-то определенной, конкретной ситуации. Новая ситуация требует расширения или видоизменения типики. Это заставляет личность на основе актуального опыта начинать новые толкования.

Когда же мы сталкиваемся в опыте с чем-то до сих пор еще не известным и выходящим за рамки нашего обыденного знания, неконгруэнтным нашему опыту, то несомненность опыта “взрывается” и мы начинаем процесс исследования. Первым делом мы определяем новый факт; мы пытаемся уловить его смысл; далее мы шаг за шагом трансформируем нашу общую схему интерпретации мира таким образом, чтобы странный (чуждый) факт и его смысл стали совместимыми и согласованными со всеми другими фактами нашего опыта и их смыслами. Так мы расширяем и перестраиваем наш запас опыта [2].

Таким образом, при встрече с новыми ситуациями можно попытаться включить их в старые концептуальные и нарративные структуры (иногда это получается, если старые и новые ситуации имеют сходные черты), однако, чаще всего, такая попытка безрезультатна и вызывает еще большее напряжение, что, в свою очередь, может вести к полной дезинтеграции личности.

Иначе говоря, к таким ситуациям не приложимы старые схемы и сценарии их понимания и действия в них. Они требуют выработки новых схем, как действия, так и описания их. Если для решения типичных проблем, возникающих в типичных ситуациях, мы используем культурный образец, который и обеспечивает своими рецептами все типичные решения типичных проблем, то для новых ситуаций особенно кризисных, травмирующих готовые схемы интерпретации и, соответственно, нарративы не годятся.

В такой ситуации начинает выстраиваться новые схемы с помощью двух основных механизмов понимания и интерпретации личного опыта – семиотического и коммуникативного [1].

Работа семиотического механизма заключается в том, что начинает перестраивается старый тезаурус за счет формирования новых значений, позволяющий определить новые денотаты. Это способствует

лучшему пониманию (означиванию) того, что происходит. Затем, когда новый тезаурус выстроен, происходит, с одной стороны, структурирование ситуации, а если нужно и ее переструктурурование в соответствии с новым тезаурусом, с другой – этот процесс понимания новых ситуаций на основании новой концептуальной структуры способствует созданию новых концептуальных схем. Эти схемы включаются в имеющиеся у личности структуры опыта и начинают действовать как интерпретативные схемы в типичных жизненных ситуациях.

Действие коммуникативного механизма проявляется в том, что новая ситуация проговаривается во внешней и внутренней речи. При этом на первом этапе ее осмысления личность пытается использовать готовые нарративные структуры, уже имеющиеся в опыте. В некоторых ситуациях это срабатывает, если имеющиеся у личности нарративные ресурсы достаточно богаты и дают возможность приспособить их к новой ситуации. Однако чаще всего для понимания новой ситуации и ее адекватной интерпретации необходимо создать новые нарративы, которые, не нарушая базовый нарратив (личностную идентичность), встраиваются в общую историю жизни личности. Хотя бывают такие ситуации, (ситуации острого кризиса), которые полностью разрушают базовую концепцию личности и требуется сложная внутренняя работа (чаще всего с помощью специалиста), которая помогает выстроить новую нарративную систему, по сути, новую личную идентичность.

Как правило, новые нарративы создаются (в процессе внешнего и внутреннего проговаривания) на основе новых ментальных образований (тезауруса, схем, концептов и т.п.). Причем новые нарративные образования, с одной стороны, используют новые ментальные структуры, с другой – опираются на базовые концепты личности (прежде всего ее Я-концепцию), так и на ее базовый нарратив. Поэтому большую роль играют уже имеющиеся у личности базовые концепты и нарративы. Так, например, если личность характеризуется негативной Я-концепцией, что может соответствовать базовой нарративной теме (лейтмотиву), например, "Я – неудачник", то и новое нарративное образование, независимо от особенностей новой ситуации, будет строиться на основе этих личностных образований. Иначе говоря, хотя для осмысления новой ситуации и выстраиваются новые концепты, но основной ее смысл, извлекаемый личностью в процессе интерпретации, часто соответствует смыслу базовых составляющих личности. Поэтому новые ситуации, вместо того, чтобы трансформировать личностный опыт, часто только подкрепляют имеющийся опыт, т.е. имеющиеся базовые ментальные конструкты личности, прежде всего концепты и нарративы.

И требуется достаточно сложная внутренняя работа, которую могут провоцировать значимые кризисные переживания (причем кризисы могут базироваться как на негативных событиях, так и на событиях

позитивных – кризис, связанный с успехом), чтобы трансформировать личностный опыт и на его основе переосмыслить новую ситуацию.

Иными словами, если удастся отойти от уже сформировавшихся устойчивых личностных образований, например, с помощью других, диалога с ними, то старый нарратив начинает "разрыхляться" – новый опыт вступает в конфликт с имеющимися базовыми структурами личности, При этом текст базового нарратива теряет свою целостность (а иногда и связность), завершенность, и личность начинает сложную внутреннюю работу по его восстановлению. При этом для разрешения возникшего внутреннего конфликта возможны два пути – новый опыт отбрасывается и старый нарратив восстанавливается во всей своей целостности и завершенности, или же он переосмысляется, трансформируется, наполняется новым смыслом, переструктурируется и выстраивается новый текст, новый нарратив, соответствующий изменениям внешней ситуации и личностным изменениям. Хотя может возникнуть ситуация, при которой новый опыт просто отвергается, не включается в структуру уже имеющегося опыта как что-то "неправильное", "несущественное" или даже "вредное".

Отсюда следует, что в процессе осмысления личного опыта огромную роль играет диалог – как внешний, так и внутренний, можно сказать, что этот процесс в принципе диалогичный. Только диалог позволяет личности двигаться в пространстве своего личного опыта, формируя новые концептуальные схемы и новые нарративные структуры и тем самым развиваясь. Если нет диалога, нарратив может редуцироваться до личного мифа, образования по определению недиалогичного, и личность будет стагнироваться – устойчивый миф (а миф всегда устойчивый, ригидный) часто не дает решения новых проблем, не способствует пониманию новой ситуации, тем самым, усиливая напряжение, ведя к кризису и даже к полной личностной дезинтеграции.

Иначе говоря, полностью новая (проблемная) ситуация требует выработки новых схем интерпретации, типизации. Если выявляется несоответствие схемы интерпретации определенной проблеме, тогда человек обращается к толкованию с помощью других схем интерпретации, которые до этого не были непосредственно релевантными. Кроме того, в процессе интерпретации новой ситуации могут привлекаться новые темы, если новая ситуация является тематически нерелевантной уже существующим. И тут много зависит от того, что можно назвать нарративным богатством опыта и нарративной компетентностью личности, т.е. умение привлечь в процессе интерпретации незнакомой ситуации не только новые схемы интерпретации, но и попытаться связать ее с новой темой. Конечно, такое становится возможным только при наличии достаточного нарративного репертуара, хранящегося в опыте, то есть социокультурных ресурсов личности.

Таким образом, можно предположить, что в процессе жизни базовый нарратив, являющийся средством фиксации не только опыта личности, но и ее идентичности, все время перестраивается, дополняется другими фактами, переосмысляется и переструктурируется под влиянием различных событий, которые, в свою очередь, осмысляются и включаются в личностный опыт в виде различных историй, т.е. он является открытым произведением, завершающимся только после завершения жизни личности.

Литература:

1. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Чепелевой Н.В. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 382 с.

2. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / А.Шюц. – М.: РОССПЭН, 2004 – 1056 с.

3. Щюц А., Лукман Т. Структури життєсвіту / А. Шюц, Т. Лукман – К.: Центр духовної культури, 2004. – 560 с.

Папуча Н.В.

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и практической психологии, Нежинский государственный университет имени Н.В. Гоголя,
г. Нежин, Украина

ПЕРЕЖИВАНИЕ ЛЮБВИ КАК ОПЫТ ЛИЧНОСТИ

Исходные методологемы генетической психологии определяют магистральные линии исследования психологии личности и центральные вопросы, касающиеся того, "как возникает личность", "какими являются психологические механизмы ее существования и развития". Ответ на первый вопрос заключается в том, что личность создаётся, и следовательно она является произведением: совсем особенным произведением, когда вся жизнь находится в собственном становлении. Оно продолжает создавать себя, усложнять (или упрощать), самореализуясь, совершенствуясь. Оно самосуществует. И в этом смысле личность является собственным автором. Но настоящее чудо заключается в том, что личность становится не только автором себя-как-произведения: она потенциально и актуально является автором другой, новой личности — человеческого ребенка. Настоящий, абсолютно уникальный акт сотворчества двух личностей, двух любящих людей и является действительным началом…

Этот тезис противоречит исходному положению отечественной психологии относительно онтогенеза личности, которое было воплощено в названии статьи А. Н. Леонтьева "Начало личности — поступок", и дало толчок целому направлению украинской "психологии поступка". Поступок, если его брать в понимании А. Н. Леонтьева и В. А. Роменца, никогда не

может быть "началом личности", поскольку для того, чтобы его осуществить, надо уже быть личностью: осознавать собственное "Я", осознавать "Я Другого" и как-то относиться к нему.

Началом личности является не поступок, им является любовь. "…Без любви, – говорит П. Флоренский, – личность рассыпается в дробность психологических элементов и моментов. Любовь… – связь личности" [6, с. 157]. Любовь объединяет и, собственно, создает личность благодаря тому, что не даёт человеку сосредоточиться на собственном "Я", а концентрирует, воплощает его в другое "Я", тем самым обеспечивая существование и развитие себя как целостности.

А. Ф. Лосев отмечал, что главными стремлениями личности являются абсолютное самоутверждение, внутренняя свобода, целостность и гармоничность. "Она хочет существовать так, как существуют вечно блаженные боги, вкушающие бесконечный мир и умную тишину своего ни от чего не зависящего, светлого бытия" [2, с. 155]. И это существование становится возможным в любви. Лосев продолжает: "И вот, когда чувственная и пёстро-случайная история личности, погруженной в относительное, полутёмное, бессильное и болезненное существование, вдруг приходит к событию, в котором выявляется эта исконная и первичная, светлая предназначенность личности, вспоминается утерянное блаженное состояние и тем преодолевается томительная пустота и пестрый шум и гам эмпирии, — тогда это значит, что творится чудо" [2, с. 155]. Любовь, её переживание и стремление и являются этим действительным чудом. Р. Мэй отмечает, что любовь несёт в себе неизмеримую психологическую энергию. И это есть наиболее могущественная сила для осуществления влияния и трансформации личности [4].

Творческая природа личности и ее существования как сосуществования подчеркивалась Н. Бердяевым. Он считал, что личность не является субстанцией, а представляет собой творческий акт и является неизменной в процессе изменения. В личности целое предшествует частям и не является чем-то самоисчерпывающим, эгоцентричным: она переходит в несколько иное, чем она сама, в другое "ты" и так продолжается, реализуя всеобщее содержание, которое представляет собой конкретную жизнь [1].

Современная психология удивительно мало внимания уделяет исследованию любви, зато сосредоточивается на изучении деструктивных потребностей и качеств человека, хотя Г. Олпорт подчеркивает, что "аффилиативные желания… являются непременным фундаментом человеческой жизни" [5, с. 117]. Психология оказывается просто не готовой к изучению явлений такого уровня сложности и всеобъемлемости, которой является любовь, но это не значит, что данные явления не надо изучать.

В любви Э. Фромм видит наиболее радикальный и, фактически, единственный надлежащий выход для человека из деструктивности, отчужденности и изолированности. Но что же представляет собой любовь? Обратимся к мыслям Э. Фромма. Любовь, — пишет он, — это "страстное стремление к единству с другим человеком, сильнее всех других

человеческих стремлений. Это самая главная страсть, это сила, которая скрепляет в единое целое семью, клан, общество, весь человеческий род" [7, с. 109]. Фактически выделяются две противоположные формы любви: пассивная ("любовь-слияние") и активная, деятельная. Последняя есть, собственно, тем, что мы называем любовью как таковой. Э. Фромм пишет: "В противоположность симбиотической связи зрелая *любовь есть связь, предполагающая сохранение целостности личности*, ее индивидуальности" [7, с. 111]. Очень существенный для нас момент — статус личностей в любовных отношениях.

Настоящая любовь — это деятельная активность, а не пассивный аффект, это пребывание в определенном состоянии, а не "впадание" в него. "Наиболее общее определение активного характера любви, — отмечает Фромм, — можно сформулировать так: любить — значит прежде всего *давать*, а не получать" [7, с. 113]. Здесь имеется центральный момент и достаточно тонкий нюанс. "Давать" вовсе не значит "отдавать, жертвовать, оставаться без чего-то, терпеть убытки, etc". Лишь люди, сами ориентированные исключительно на получение, так понимают, что значит "давать". Подобная ориентация отрицает любовь, возводит ее к обмену: "отдал – получил". Совсем другое имеет в виду Фромм: для личности, которая есть продуктивной, целостной и открытой, "давать" значит выявлять собственную силу, дарить другому человеку себя, свой мир и... становиться при этом еще более обогащённым, завершённым, сильным. Следует сказать, что подчёркнутый нюанс очень часто не берётся во внимание, и именно из-за этого теоретические взгляды Э. Фромма и критикуются, и понимаются упрощенно-вульгарно. Выходит, что читателю самому следует преодолеть потребительско-товарную ориентацию, чтобы понять. Любить, давая, не может человек незрелый, зависимый, несвободный, упрощенный. "Давать" может лишь богатый человек, с разнообразным и сложным внутренним миром. В любви человек не только отдаёт, но и "даёт" наиболее дорогое, что у него есть — жизнь. И это — не метафора. Любить — значит дарить свою жизнь и рождать новую жизнь. "Когда двое отдают, нечто рождается, и тогда оба благодарны за новую жизнь, которая родилась для них обоих" [7, с. 115]. Очень часто эта фраза воспринимается достаточно абстрактно. Нам хочется рискнуть и отметить: она является буквальной, когда речь идет о половой, эротической любви. Мы даем любимому человеку своё тело, свою душу, себя. Он/она благодарно принимает этот дар, и даёт нам свою жизнь. И эта встреча двух преданных, подаренных существований завершается появлением новой жизни (не в смысле новой окраски нашей с ней общей жизни, а в прямом смысле появления новой жизни, рождения нового человека). И именно поэтому любовь есть творчество. Следовательно, закономерно-продуктивным завершением эротической любви должно быть появление нового существа, произведения, в каком изначально воплощена любовь как потребность жить и продолжаться. Именно поэтому, например, А. Ф. Лосев называет личность чудом.

Но так любить, как вполне правильно считает Э. Фромм, может далеко не каждый человек. Такая любовь "предполагает, что личность должна выработать в себе преимущественную установку на плодотворную деятельность, преодолев зависимость, самолюбование, склонность к накопительству и к помыканию другими" [7, с. 115]. Человек должен поверить в собственные силы, быть самодостаточным в достижении цели. И кроме того, что любить означает всегда отдавать, "это всегда значит также *заботиться, нести ответственность, уважать и знать.* Это… важнейшие черты (любви. – Н.П.), присущие всем её формам" [7, с. 116]. Теперь понятно, что по-настоящему любить способна лишь зрелая, открытая и продуктивная личность. Но почему же тогда мы считаем любовь началом личности? Мы можем усилить тезис: любовь является не просто началом личности, она существует раньше личности, она порождает (определяет, детерминирует) процесс её создания как чуда.

Любовь является, если употреблять термины А.Маслоу, одной из форм и направлений самоактуализации личности. То есть, в переживании любви человек становится "тем, кем он может стать". Здесь говорится о так называемой бытийной любви (Б-любовь), которая принципиально отличается от любви дефицитарной (Д-любви). В целом, эти два типа любви, которые выделяет Маслоу, являются аналогичными классификации Э. Фромма. Однако А. Маслоу рассматривает интересное явление, которое очень важно для нашего исследования. Речь идёт о "вершинных переживаниях". Это явление можно описать как полное раскрытие и подъем, пик творческой активности, созерцательности, откровенности и эмоционального напряжения.

"Вершинные переживания" присущи исключительно бытийной любви, и вот какие они имеют ключевые характеристики. Во-первых, изменяется восприятие объекта любви (в нашем случае речь будет идти о любимом человеке, поскольку нас интересует любовь к человеку противоположного пола). "При эстетических и любовных переживаниях, ─ отмечает А.Маслоу, ─ вполне возможно настолько "раствориться" в объекте, что наше "я" исчезает в буквальном смысле" [3, с. 111]. Мы можем говорить даже об отождествлении воспринимающего и объекта восприятия, об их полном соединении в новой и высшей целостности, в суперсложно организованной метасистеме. И тогда рождается новое качество, новое существо. Во-вторых, в "вершинном переживании" любви изменяется само восприятие личности. Согласно точки зрения Э.Фромма, происходит деятельное (и "дающее"!) проникновение в другое существо. Тяга к познанию удовлетворяется путем соединения. "В слиянии я познаю тебя, я познаю себя... Я познаю тайну всего живого единственно возможным для человека способом ─ переживая это соединение, а не путём размышления" [7, с. 119]. Следовательно, в любви я познаю (открываю) и высвобождаю, допускаю к активной жизни совсем другого себя, такого, который до данного переживания был неизвестен мне самому. И это есть высвобождение жизненной энергии моей исходной, неисчерпаемой жажды. А.Маслоу пишет

по этому поводу: "Во время пиковых переживаний люди в наибольшей мере есть самими собой, более всего соответствуют своему подлинному "я" и наиболее неповторимы" [3, с. 139].

В-третьих, вершинное переживание любви является тем, что в современной психологии получило название "переживание потока". Человека подхватывает и захватывает течение самой жизни, исчезают как таковые цели, стремления, свойства и предвидения: все подчиняется течению, движению, которое само по себе становится самым важным, самым существенным. В нем оказывается смысл существования, который становится легко и непосредственно воспринятым. Человек не контролирует поток, не контролирует себя в нём: он восторженно существует. Мы могли бы сказать, что поток, течение пикового любовного переживания – это тот редкий момент в жизни человека, когда изначальная потребность по-настоящему заявляет о себе, когда она становится сильнее личности, сильнее всего, что есть в этом мире, когда она ─ ведет.

Четвертая характеристика пикового переживання подчёркивает его творческую природу: это переживание представляет собой инсайт в его чистом, так сказать, виде. Мир с его константами и условностями буквально исчезает, поскольку влюбленные в общем пиковом переживании создают на короткое время свой особенный, неповторимый мир, в котором не действуют не только социальные, но и естественные законы, зато действуют свои уникальные законы любви. Они создают новый мир, новых себя, новую жизнь. И как наиболее напряжённая, открытая и откровенная точка пикового переживания возникает новое существо, человеческий ребенок.

Мы пытаемся отойти от традиции чуть ли не из Средневековья и попробовать провести анализ не по постулатам, а по критериям, адекватным объекту исследования. Генетико-моделирующий анализ позволяет соединить онтогенез и творчество: оказывается, что реальной силой, которая создает личность и определяет ее существование, является любовь двух людей. Раскрытие специфики этого сверхсложного процесса не может происходить в логике и терминологии редукции, поскольку тогда мы теряем сущность явления. С другой стороны, принцип рефлексивного релятивизма означает, что знания, полученные о таком уровне сложности системы, никогда не могут быть однозначными и конечными.

Исследование вершинных переживаний может привести к формированию представления о наличии в пределах бытийной любви своеобразных "вспышек", чувственных обострений, которые изменяются более спокойным течением жизни людей рядом. Такая логика возможна, если смотреть на явление со стороны поведения и переживаний человека и если учитывать, что психофизиологически "вспышка" всегда должна миновать. Она очень "энергоёмкая", поэтому требуется отдых и пополнение потраченной энергии, чтобы не было срыва. Однако всё это ─ лишь представление. Био- и психоэнергетика любви остаются неизвестными, и ничто не мешает нам говорить о её сложном и взаимообогащающем

характере, ведь "давание" одновременно означает и "получение". Если попробовать посмотреть на этот процесс с точки зрения... самой любви, окажется, что дискретность протекания, в действительности, не отвечает её природе. Это есть онтологическое состояние существования личности, состояние как особенная расцветка жизни и связанных с ней переживаний, и состояние как постоянное течение этой жизни. Это, согласно теминологии А. Маслоу, постоянное и текучее вершинное переживание как признак существования. Другое дело, что возможны эмоциональные вспышки и успокоения, ведь "внутри этого течения" продолжается обычная жизнь обыкновенного человека. Психология любви не является психологией чувства, которое возникает, длится и исчезает время от времени. Это — психология воления бытия рядом с любимым человеком.

Литература:

1. Бердяев Н. Проблема человека // Путь. – 1930. – № 50. – С. 12-26.

2. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 21-185.

3. Маслоу А. Психология бытия. – М., К.: Рефл-бук; Ваклер, 1997. – 300 с.

4. Мэй Р. Вклад экзистенциальной психотерапии // Экзистенциальная психология. – М.: Апрель-пресс; ЭКСМО-пресс, 2001. – С. 140-201.

5. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

6. Флоренский П. Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи. – М.: ООО "Издательство АСТ", 2003. – 640 с.

7. Фромм Э. Теория любви // Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая редакция А.А. Реана. – СПб.: Издательство "Питер", 2000. – С. 100-124.

Акопян К.А.
магістрантка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Потужна хвиля жіночого руху на Заході кінця 60-х - початку 70-х років дала поштовх розвитку досліджень, які тепер називаються гендерними. Визначення гендер (gender) як соціокультурної статі мало що пояснює тим, хто спеціально не цікавився гендерним підходом у сучасних дослідженнях (в основному феміністичних). Саме слово не має в українській мові адекватного перекладу, а його написання і вимова взято з англійської. Тому корисно простежити, який сенс і значення додані цього слова там, звідки воно прийшло. Можна побачити, що gender має два

значення. Перше - граматичний рід і друге – стать як жартівливе позначення. У словнику С. Ожегова категорія рід має, крім значення граматичного класу слів (чоловічий, жіночий, середній рід) і різновиди чого-небудь або напрями діяльності, також і позначення ряду поколінь (а в тематиці тварин - об'єднання кількох видів). Лорети зробила невеличкий екскурс в словниках різних країн за значенням категорії "гендер". Так, в американському словнику спадщини англійської мови (American Hieritage Dictionary of English Language) слово "гендер" визначено в першу чергу як класифікаційний термін, в тому числі і як морфологічна характеристика (''граматичний рід''). Інше значення слова gender в цьому словнику – "класифікація статі". У романських мовах ніякої близькості між граматикою і статтю немає. Іспанське genero, італійське депеге і французьке genre не мають ніякого зв'язку з позначенням роду (статі) людини. І ймовірно, тому слово genre, адаптоване з французької, використовується для класифікації художніх і літературних творів (жанр). Цікаво, що англійська мова (де немає ні чоловічого, ні жіночого роду) прийняла gender як категорію, що посилається на стать. У тому ж американському словнику можна виявити ще одне значення gender - уявлення. Термін "гендер" розуміється як уявлення відносин, що показує приналежність до класу, групи, категорії (що відповідає одному зі значень слова "стать" в українській мові). Іншими словами, гендер конструює відносини між одним об'єктом (або істотою) та іншими, раніше вже позначеними класом (групою); це відношення приналежності. Таким чином, гендер приписує, або закріплює за будь-яким об'єктом або індивідом позицію всередині класу, а, отже, і позицію щодо інших, вже складених класів. Отже, гендер – соціальний конструкт, який стосується не біологічної статі, а уявлення (репрезентація) кожної індивідуальності в термінах специфічних соціальних відносин.

Якщо говорити про гендер в широкому сенсі, то термін включає в себе складну систему. Іншими словами, це конструкція концептуальна і заснована на досвіді, індивідуальна і суспільна, крос-культурна і специфічно культурна, фізична і духовна, а також політична[1, с.123-125]. Дуже часто людина створює собі образи інших людей, базуючись не на тому, що вони в дійсності з себе представляють і що роблять, а на припущеннях про те, якими ці люди повинні бути і що повинні робити, або на власних побажаннях бачити цю людину такою, якою її хочеться побачити. Останнім часом в соціальній психології значно зріс інтерес до небезпек такого роду стереотипізації. Суспільство усвідомило, що подібний соціальний стереотип вкрай умовний і виявляє свою ущербність. Тому ігнорувати існування феномена гендерних відмінностей щонайменше нелогічно, а проведення досліджень з даної проблеми слід вважати виправданим і вкрай необхідним. Соціальна психологія гендеру – це широке поле для вивчення настанов, забобонів, дискримінації, соціального сприйняття (social perception) і самосприйняття (self-perception), самоповаги, виникнення соціальних ролей і норм.

Сьогодні ситуація склалася так, що практично будь-яке соціально-психологічне дослідження гендеру дуже політизоване, роль науки скоріше полягає тут не в вивченні світу, а в просуванні принципу рівноправності статей. Утім, це закономірно, адже соціальна психологія гендеру багато в чому збігається з цілями феміністського руху, хоча останній займається скоріше політичним, економічним і соціальним рівноправністю чоловіків і жінок. Лотт зазначив, що соціальна психологія в будь-якому випадку перетинається з гендерними дослідженнями, оскільки "вивчати умови, які формують і підтримують соціальну поведінку, означає вивчати те, як культура вибудовує гендер". Однак, вивчаючи стереотипи, забобони та дискримінацію, соціальна психологія аж до кінця 60-70-х років практично ігнорувала гендерні відносини і навіть не розглядала жінок як дискримінуючу соціальну групу. Гендерні дослідження зрушили з мертвої точки лише коли в науку прийшло нове покоління – ціла плеяда натхнених феміністським рухом жінок, які працювали в наукових програмах з соціальної психології для випускників вузів. Вони на власному досвіді відчули, що значить перебувати на правах меншості: навіть просто отримати можливість участі в цих програмах коштувало величезної праці – адже вони не були чоловіками. Унгер зазначила, що визначення статі зазвичай включає в себе риси, безпосередньо обумовлені біологічною статтю, тоді як гендер має на увазі ті аспекти чоловічого і жіночого, причини виникнення яких ще не відомі. Проблема в тому, каже вона, що причинно-наслідковий зв'язок не завжди очевидний і може бути викликаний як біологічними, так і соціальними чинниками. Соціальні психологи допускають існування ряду біологічних відмінностей між чоловіками і жінками, але впевнені в тому, що ними не можна пояснювати гендерні відмінності, і в тому, що біологічні відмінності статі досить слабо впливають на поведінку; багатьма гендерними відмінностями ми зобов'язані швидше культурі і соціалізації, ніж вродженими відмінносттями між чоловіками і жінками. На думку соціальних психологів, пояснення багатьох гендерних відмінностей слід шукати не в гормонах і хромосомах, а в соціальних нормах, яка приписує нам різні типи поведінки і інтереси відповідно до біологічної статі[2,с.4-20].

Тривожність - переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки. Розрізняють тривожність як емоційний стан і як стійку властивість, риси особистості або темпераменту. У вітчизняній психологічній літературі; це розрізнення зафіксовано відповідно у поняттях тривога і тривожність . Останній термін, крім того, використовується і для позначення явища в цілому. При оцінці стану проблеми тривожності в психологічній науці відзначаються дві, на перший погляд, взаємовиключні тенденції. З одного боку, посилання на нерозробленість і невизначеність, багатозначність і неясність самого поняття "тривожність" як в нашій країні, так і за кордоном є обов'язковими для робіт, присвячених проблемі тривожності. Вказується, що під цей термін часто підводяться досить різнорідні явища і що значні розбіжності

у вивченні тривожності існують не тільки між різними школами, а й між різними авторами всередині одного напрямку, підкреслюється суб'єктивність використання даного терміну. З іншого боку, між дослідниками існує згода по ряду основних моментів, що дозволяють окреслити деякі "загальні контури" тривожності (розгляд її в співвідношенні "стан - властивість", розуміння функцій стану тривоги і стійкої тривожності і ін.). У вітчизняній психології дослідження з даної проблеми досить рідкісні і носять розрізнений і фрагментарний характер. В значній мірі це пов'язано, по-видимому, з добре відомими всім соціальними причинами - умовами, не заохочувати аналізу явищ, що відображають сприйняття людиною навколишнього його дійсності як загрозливою і нестабільною. В останнє десятиліття інтерес психологів до вивчення тривожності істотно посилився у зв'язку з різкими змінами в житті суспільства, що породжують невизначеність і непередбачуваність майбутнього і, як наслідок, переживання емоцій[3, с.3-4].

Література:

1. Абубикирова Н. И. Что такое "гендер"? // Общественные науки и современность.2006. - №6. 123-125 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. - М.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. Прихожан. – М.; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 303 с.

Барбашина О.В.
заступник директора з виховної роботи, Ніжинська гімназія №3, м. Ніжин, Україна
Вергун І.В.
педагог-організатор, Ніжинська гімназія №3, м. Ніжин, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ГІМНАЗІЇ

Одним із засобів реалізації концепції національно-патріотичного виховання є участь учнів в літературно-музичній композиції "Не спи, моя рідна земле, прокинься, моя Україно", присвяченій річниці подій на Майдані та подіям на Сході України.

Мета:

- навчальна: довести до свідомості школярів, що війна найстрашніше лихо, яке знищує й калічить життя й долі людей, сприяти виробленню в учнів об’єктивної оцінки сучасних подій, на основі поетичних і музичних творів, що відображають мужність, героїзм, любов до Батьківщини, навчити дітей дбайливому ставленню до історії рідної

країни, сприяти вихованню патріотичних почуттів, готовності захищати рідну землю;

- пізнавальна: поглиблювати розуміння цінності свободи та життя людини, виховання свідомості, соціальної активності та відповідальності;

- виховна: виховувати повагу до історичної пам'яті, готовність стати на захист своєї країни; продовжити формувати почуття патріотизму, людяності, любові до своєї Батьківщини; виховувати пошану до подвигу загиблих і тих, хто захищає незалежність держави;

- розвиваюча: продовжувати розвивати почуття відповідальності за долю свого народу; розвивати літературні та артистичні здібності учнів, художній смак, формувати основи сценічної поведінки.

Форма проведення: літературно-музична композиція для учнів старших класів

Вед. Україна – країна трагедій і краси, де найбільше люблять волю і найменше знали її, країна гарячої любові до народу і чорної йому зради. Шлях України позначений високими степовими могилами та прекрасними піснями.

Пам'ять – одна із найцікавіших властивостей людини. Так, як не можна забувати своїх батьків, так не можна забувати свій народ та його історію.

У духовному й політичному житті кожного народу є визначні події й роки, які назавжди вписуються в його історію, вкарбовуються у свідомість народу, визначають характер буття, місце і роль країни у світі. Історія нашого народу так само містить періоди, дати, події, які стали в його житті вирішальними й доленосними. Маємо пам'ятати героїчні сторінки нашої історії. Адже, хто не знає минулого, той не вартий майбутнього.

Ми з гордістю згадуємо наших героїв, які щоденно захищають нашу землю, рідну Україну. Разом з тим, втрачаємо молодих бійців, захисників, які до останнього подиху боролися за державу.

Не минула сумна звістка і наше місто. Молоді ніжинці віддали своє життя за майбутнє, за рідну Україну. Вони завжди у нашій пам'яті та серцях. Сьогодні ми згадуємо їх поіменно…

Сергій Рябуха народився 28 березня 1991 року. Історія Сергія Рябухи, який загинув у бою в Луганській області, є прикладом справжнього патріотизму та любові до своєї Батьківщини.

Активний учасник Революції гідності. Після оголошення набору до батальйону "Айдар", записався туди добровольцем. Служив у батальйоні в Афганській сотні. Сергій загинув 17 червня, коли бійці підрозділу потрапили у засідку.

Віктор Макидон, боєць батальйону "Дніпро". Віктор народився у 1969 році в Ніжині, навчався та потім працював кілька років у Ніжинському відділі міліції.

В 45 років Віктор Макидон пішов на пенсію та. коли в країні почалася війна, він знову відновився на службі й пішов воювати в складі батальйону "Дніпро".

У результаті обстрілу позицій українських військових, під Дебальцево загинув ніжинець, боєць 41 батальйону Денис Яковенко. Він народився 9 квітня 1989 року в селі Чаган, Казахстан. З 1996 по 2006 рік навчався в Ніжинській ЗОШ І – ІІІ ступенів №7.

10 травня 2014 року добровільно пішов на військову службу за частковою мобілізацією. Бійці 41 батальйону поважали його за сміливість, щедрість душі, доброту. За цей час служби старший солдат Яковенко Денис опанував навички снайпера, розвідника, медичного брата. Загинув від мінометного обстрілу російського агресора під Дебальцевим.

Тахір Баширов, 30 років. Навчався у Ніжинській загальноосвітній школі №15. На війну був призваний 28 серпня. Боєць Першого танкового батальйону, загинув у боях під Авдіївкою на Донеччині. У загиблого залишилася сім'я і двоє дітей – син та донька.

Руслан Ткаченко, 21 рік. Навчався у Ніжинській загальноосвітній школі №10. Був мобілізований до війська 3 серпня 2014 року. Воював на Сході країни у складі 128 бригади. Загинув неподалік міста Дебальцево Донецької області.

Москотін Леонід Павлович – Активний учасник Революції Гідності. 23 травня 2015 року добровольцем вступив на військову службу до загону "Карпатська Січ". Від травня до липня 2015 року воював під Донецьким аеропортом неподалік сіл Пісок та Водяного. Загинув від осколкових поранень 11 липня 2015 року під час бойового чергування в районі Донецького аеропорту в результаті обстрілу з гранатомета.

Лупікс Яніс Модрісович – Воював у складі зведеної групи 169-го Навчального центру Сухопутних військ (смт. Десна). Загинув 17 листопада 2014 року під час поїздки за загиблими військовослужбовцями в районі міста Дебальцевого Донецької області. Автомобіль, у якому перебував Яніс Лупікс, підірвався на протитанковому радіокерованому фугасі.

Макідон Віктор Михайлович – 16 червня 2014 року зарахований до списків особового складу батальйону патрульної служби міліції особливого призначення "Миротворець". Під час перебування в районі АТО помер 22 липня 2014 року від набряку легенів та гострої коронарної недостатності, викликаних фізичним та моральним перенавантаженням.

Вед. 24 червня трагічно загинув ніжинець Горбенко Ігор Ігорович, 1983р.н. Офіцер СБУ, відмінний спеціаліст в сфері зв'язку. На вертольоті МІ-8 екіпаж у складі дев'ятьох чоловік виконав бойове завдання, о 17^{00} піднялися в небо, але востаннє...

Ігор – випускник гімназії №3. Завжди усміхнений, з загостреним почуттям справедливості, надійний друг, люблячий чоловік та батько і просто – прекрасна Людина.

Вед. На превеликий жаль, Олегу Бикову випускнику нашої гімназії не судилось повернутись цієї весни до мами живим...

Із серпня Олег був серед тих мужніх хлопців, котрі не втратили патріотизму, котрі самовіддано боронили кожний клаптик української

землі у складі 95-ї аеромобільної бригади... 26 лютого він загинув у тяжкому бою під селищем Водяним поблизу Ясинуватої...

Вед. Шепелюк Олексій. Загинув 29 серпня 2014 року у боях під Іловайськом. Оскільки тіло Олексія Шепелюка не було знайдено, тривалий час його вважали зниклим безвісти. Полеглий герой був похований як невідомий у Дніпрі, і лише 13 липня 2015 року Олексій Шепелюк був ідентифікований за аналізом ДНК. Після ідентифікації полеглий воїн був урочисто перепохований у Ніжині 18 липня 2015 року.

Реалізація національно-патріотичного виховання в новій українській школі – це шлях до становлення молодих поколінь, свідомих своєї історії та культурно-історичного досвіду.

Беретеньова А.Р.
студентка IV курсу спеціальності психологія факультету психології та соціальної роботи Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Перш за все варто зазначити, що проблема мотивації є актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. З одного боку, це відбувається тому, що необхідне впровадження в практику психологічних досліджень, вихід до реальної поведінки людини, до її регуляції вимагає сьогодні реального пізнання закономірностей людини і, особливо у відношення та їх реалізації [1].

З іншого боку назріла необхідність розкриття зв'язків внутрішніх мотиваційних тенденцій людини до дії з соціальної детермінації її психіки. Огляд робіт вітчизняних психологів показує, що в даний час накопичені дані, як для уточнення деяких вихідних позицій, так і для подальшого більш широкого і глибокого дослідження проблем мотивації. Численні дослідження проведені психологами з питань мотивів діяльності і, зокрема, мотивів навчальної діяльності.

Мотивація – одна із ключових проблем психології. Фактично жодна із психологічних теорії не може обійти питання чинників активності, тобто мотивів. А мотивація навчальної діяльності посідає особливе місце у структурі. Якщо розглядати навчання як процес набуття індивідуального досвіду, то стає зрозумілим, що саме мотиви навчання – перші у структурі мотивів людини і багато в чому зумовлюють всю її активність [1].

Навчальна діяльність є провідною діяльністю протягом періоду становлення та самовизначення особистості. Навчальна діяльність, як і будь-яка інша, активується, спрямовується та припиняється мотивацією, яка є її найважливішою складовою. Саме від мотивації залежить

переважна частина успіхів в навчанні, саме її становлення з початком навчання обумовлює подальший розвиток особистості як частки суспільства. В навчанні відбувається процес перетворення, навіть спрямоване самоперетворення дитини в суспільно-корисну істоту. Але в процесі навчання відбувається формування і зміна особистості, в тому числі й її мотивації. Тому предметом цього теоретичного дослідження є Особливості мотивації навчальної діяльності школярів в різних вікових періодах, а об'єкт – мотивація навчальн займалися провідні вітчизняні психологи і педагоги: А. С. Макаренко, Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова, В.Г. Асєєв, І.А. Зимня, В.Г. Степанов, І.В. Дубровіна, Н.Ф. Тализіна, А.А. Люблінська,

І.С. Кон, Ю.К. Бабанський, В.А. Крутецький, Т.А. Матіс, М.І. Божович, М.В. Матюхіна, А.К. Маркова, Н.Ф. Тализіна, Є.П. Ільїн, С.Л. Рубінштейн, А.Б. Орлов і багато інших.ої діяльності [1].

Як відомо, ставлення до навчальної діяльності у підлітків не однозначно. З одного боку, цей період характеризується зниженням мотивацій вчення (зростання поза навчальних інтересів, прагнення до спілкування з однолітками), а з іншого боку цей період є сензитивним для формування зрілих форм навчальної діяльності.

Однією з важливих причин зниження мотивації навчання у середній школі служить недостатній облік учителем соціальних мотивів підлітків, коли в ході навчання не реалізуються прагнення підлітка до дорослості і самостійності, до взаємодії з однолітками [1].

Адекватним мотивом навчальної діяльності в середньому шкільному віці виступає мотив пошуку контактів і співробітництва з іншою людиною. Цим же визначається інтерес школярів до всіх форм групової роботи. Але в той же час сприятливими для навчальної діяльності особливостями мотивації в цьому віці є збільшення широти і різноманітності інтересів, зростання їх визначеності і стійкості мотивація психологія навчальний підліток. Формується стійка ієрархія мотивів, зростання довільності в регуляції власної поведінки утворюють таку базову характеристику особистості, як її спрямованість. З виникненням у підлітка стійких мотивів поведінки криза підліткового протікання значно легше. Центральним особистісним новоутворенням цього періоду виявляється становлення нового рівня самосвідомості, формування Я-концепції. З'являється здатність до самоаналізу, співставлення себе з іншими. Це дозволяє підлітку виробити деякі власні критерії оцінки себе, що допомагають йому переходити від орієнтації на оцінки оточуючих до самооцінки. У результаті розвивається уявлення про Я-ідеальному [1].

Зіставлення реальних і ідеальних уявлень про себе стає основою Я-концепції, в якій можна виділити два аспекти: знання про себе і ставлення, тобто вираз сенсу "я" .Розуміння підлітком супідрядності своїх бажань означає, що в цьому віці складається усвідомлена система мотивації, утворюється стійке домінування якого-небудь мотиву. Самоаналіз стає засобом для організації не тільки взаємин з іншими, а й власної діяльності,

саморозвитку та самореалізації, тобто відіграє важливу роль у навчальній діяльності.

Так, Л.І. Божович та її співробітники, і послідовники довгий час вивчають мотиви школярів. При аналізі спрямованості особистості (розуміючи під спрямованістю постійні і домінуючі мотиви) були виділені, широкі соціальні мотиви отримання знань і мотиви породження самої навчальної діяльністю. Досліджуючи ставлення школярів до навчання, Л.І. Божович встановила, що одним з найважливіших моментів. Розкривають психічну сутність цього відношення, є та сукупність мотивів, яка визначає навчальну діяльність школярів. Нею зроблено висновок про те, що проблема формування стійкості особистості є, насамперед, проблема становлення соціальних за своїм походженням і моральних за змістом мотивів поведінки. Роботи Божович і її співробітників мали велике значення для розвитку проблеми мотивації навчання [2]. Разом з тим перспективним для подальшого розвитку цієї галузі психології є її положення про взаємозв'язок мотивів зі спрямованістю особистості та її ставленням з навколишньою дійсністю, а також про структурності мотивації.Божович і її співробітники під мотивом розуміють внутрішню позицію особистості. Прийшовши до висновку про те, що одним з найважливіших моментів, які розкривають сутність відносин школярів до навчання, є сукупність мотивів: "При цьому під мотивом навчання ми розуміємо те, заради чого навчається дитина, що спонукає його вчитися". У теорії мотивації А. Маслоу відзначає прагнення індивіда до безперервного розвитку як провідний мотив. Мотиви визначаються потребами, які мають декілька рівнів: від біологічних потреб до потреб самоактуалізації. Поведінка залежить від потреб і здібностей і визначається внутрішніми і зовнішніми мотивами.Таким чином, серед зарубіжних і вітчизняних психологів існує кілька розумінь суті мотивів, їх усвідомленості, їх місця в структурі особистості. Також слід вказати, що мотивація є більш широким поняттям, ніж мотив [2].

Поняття "мотивація" в психології використовується в двох значеннях: як система факторів, що обумовлює поведінку (цілі, інтереси, потреби, мотиви, наміри), та як характеристика процесу, що підтримує поведінкову активність. Отож мотивація – це сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, її початок, обґрунтування, формо вияви. Сьогодні діяльнісний підхід розвивається не тільки в Україні, а також у державах Західної Європи, США, Японії, Латинської Америки.

Мотив - це те, що спонукає людину до дії. Не знаючи мотивів, не можна зрозуміти, чому людина прагне до однієї, а не іншої мети, не можна, отже, зрозуміти справжній сенс його дій. До видів мотивів можна віднести пізнавальні і соціальні мотиви. Спрямованість на зміст навчального предмета говорить про наявність пізнавальних мотивів. Спрямованість на іншу людину в ході навчання - про соціальні мотиви. І пізнавальні та соціальні мотиви можуть мати різні рівні. Пізнавальні мотиви мають рівні: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями -

фактами, явищами, закономірностями), навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів добування знань, прийомів самостійного придбання знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення) [2].

Різні мотиви мають неоднаковий прояв у навчальному процесі. Наприклад, широкі пізнавальні мотиви виявляються в ухваленні рішення задач, у зверненнях до вчителя за додатковими відомостями; навчально-пізнавальні – самостійні дії з пошуку різних способів вирішення, в питаннях вчителю про порівняння різних способів роботи; мотиви самоосвіти виявляються в обігу до вчителя з приводу раціональної організації навчальної праці, в реальних діях самоосвіти. У підлітковому віці можливо усвідомлення своєї навчальної діяльності, її мотивів завдань, способів і засобів. Істотно зміцнюються не тільки широкі пізнавальні мотиви, а й навчально-пізнавальні, для яких характерний інтерес до способів придбання знань. Мотиви самоосвіти в цьому віці піднімаються на наступний рівень, спостерігається активне прагнення підлітка до самостійних формам навчальної роботи, з'являється інтерес до методів наукового мислення [2].

Найбільш зримо в цьому віці удосконалюються соціальні мотиви навчання. Широкі соціальні мотиви збагачуються уявленнями про моральні цінності суспільства, стають більш усвідомленими у зв'язку із зростанням самосвідомості підлітка в цілому. Принципові якісні зрушення виникають і в позиційних мотивах навчання, при цьому істотно посилюється мотив пошуку контактів і співробітництва в навчальному середовищі.

Мотив – це спрямованість школяра на окремі сторони навчальної роботи, пов'язана з внутрішнім ставленням учня з нею. В системі навчальних мотивів переплітаються зовнішні і внутрішні мотиви. До внутрішніх мотивів належать такі, як власний розвиток у процесі навчання; дію разом з іншими і для інших; пізнання нового, невідомого. Ще більш насичені зовнішніми моментами такі мотиви, як навчання як вимушене поведінку; процес навчання як звичне функціонування; навчання заради лідерства та престижу; прагнення опинитися в центрі уваги. Ці мотиви можуть надавати і негативний вплив на характер і результати навчального процесу. Найбільш різко виражені зовнішні моменти в мотивах навчання заради матеріальної винагороди і уникнення невдач.

Наведене приводить до висновку, що вивчення мотивації може здійснюватися як за логікою реактивної схеми поведінки – (зовнішні стимули – сфера внутрішніх потреб – причина поведінкових реакцій), так і за логікою діяльнісної схеми – (зовнішні стимули – етапи розвитку), при цьому проміжною теоретичною схемою є аналіз поведінки як взаємодії (особистість – оточення) [2].

Підводячи підсумок даного пункту, зазначимо, що мотивація – це складне психологічне утворення, яке поєднує усвідомлювані та не

усвідомлювані індивідом потяги, спонуки та очікування в процесі формування індивідуального способу діяння у світі через засвоєння та продуктивну реконструкцію загальнолюдського досвіду в пізнанні та перетворенні світу. Мотивація навчальної діяльності визначається як особливий вид мотивації, яка включена в навчальну діяльність учня. Вона визначається цілим рядом специфічних для цієї діяльності факторів. Навчальні мотиви розділяють на пізнавальні та соціальні.

Отже, мотивація є процесом стимулювання учнів до здійснення ефективної діяльності, спрямованої на досягнення цілей дітей та дорослих. Вивчаючи мотивацію, вчені-психологи виділяли її важливі види, функції, типи та категорії даного пізнавального процесу. Основний засіб виховання стійкого інтересу до навчання – використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від учнів активної пошукової діяльності. Також велику роль у формуванні інтересу до учіння відіграє створення проблемної ситуації, коли учні зіштовхуються з труднощами, які вони не можуть вирішити за допомогою свого запасу знань, що є у них,вони переконуються в необхідності отримання нових знань. Легкий матеріал, що не вимагає розумової напруги, загалом у підлітків та старшокласників не викликає інтересу. Подолання труднощів в учбовій діяльності – найважливіша умова виникнення інтересу до неї [2].

Організація навчання, тобто зовнішні умови, опосередковано впливають на мотивацію учіння, яка є глибоко індивідуальною і не може бути негайним наслідком ізольованого використання навіть дуже ефективного засобу. У навчальній діяльності для самостійного досягнення результату потрібна особлива зосередженість розумових і вольових зусиль. Це відбувається, коли діяльність учня цілеспрямована, коли він усвідомлює і „ приймає ” мету, а не йде лише по „ тропі”, яку намічає вчитель. Мотивація визначає продуктивність навчальної діяльності і є її органічною складовою. Наближення мовної діяльності на уроці до реальної комунікації дає можливість використовувати мову як засіб спілкування, підвищує інтерес учнів до навчання і до мови, яку вони вивчають. Для того, щоб урок був вдалим і плідним, вчитель повинен ретельно до нього підготуватися, зваживши всі мотиви і враховуючи мотиваційну сферу кожного учня зокрема [2].

Література:

1.Маркова А.К. Формирования мотивации учения // Кн. для учителя/А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

2.Психологія: Навчальний посібник // За ред. О.В. Винославської. – К.: ІНКОС, 2005. – 352с.

Бражник Ю.А.

студентка ІІІ курсу заочної форми навчання, спеціальність "Психологія", Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

м. Ніжин, Україна

ЗМІСТОВНІ ОЗНАКИ ОСОБИСТОСТІ

Психічні явища людини не існують окремо і розрізнено. У своїй сукупності вони складають унікальний і неповторний візерунок – психологічну цілісність (міжфункціональну психологічну систему). Лише розуміння структурнодинамічних закономірностей даної цілісності може відкрити нам як розуміння окремих її складових (психологічних функцій), так і усвідомлення сенсу існування людини і шляхів оптимізації цього існування. Ця цілісність і нерозривна єдність психіки людини являє собою особистість. Особистість – це нова соціокультурна форма існування психіки людини, як біологічної істоти, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, поведінки і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.

О.Ф. Лосєва: "Спостерігаючи гарно знайомий вираз обличчя людини, котру ви давно знаєте, ви обов'язково бачите не просто зовнішність обличчя, як щось самостійне, не просто так, як ви говорите, наприклад, про геометричні фігури. Ви бачите тут обов'язково щось внутрішнє – однак так, що воно дане лише через зовнішнє і це зовсім не заважає безпосередності такого споглядання. Отже особистість є завжди виявлення... Особистість людини немислима без її тіла, – звичайно, тіла, по якому видно душу... Та й як ще я можу взнати чужу душу, як не через її тіло... Тіло завжди прояв душі, отже, в якомусь сенсі, сама душа... По тілу ми тільки й можемо судити про душу" [6, 75]. Далі філософ так само яскраво, просто і переконливо доводить виявлення всієї особистості в міміці, інтонації, русі: "Мені іноді страшно буває поглянути на обличчя нової людини і жахливо буває вдивлятися в її почерк: її доля, минула і майбутня, піднімається цілковито, невблаганно і неминуче" [6,175]

Відомий персонолог Г. Олпорт зазначав, що "видатною властивістю людини є її індивідуальність. Кожна людина – унікальне творіння сил природи. Точно такої ж, як вона, ніколи не було і не буде" [7, 217]. Його визначення особистості є відображенням того, що для автора центральним є явище унікальності. "Особистість, – пише Олпорт, – це динамічна організація всередині індивіда тих психофізичних систем, які детермінують характерну для неї поведінку і мислення" [7, 236].

Світ соціального зовсім не протиставлений людині, як це розуміють деякі теоретики. Він огортає і запрошує. С.Л. Рубінштейн свого часу дуже обережно зауважив, що людина не лише протистоїть світу, вона ще й перебуває всередині нього, огортається ним. І в такому існуванні вона є невід'ємною частиною цього світу. Екзистенційна психологія "вихоплює" це дуже акцентовано: для неї особистість –"існування – людини – в – світі".

Суттєвою ознакою особистості є її здатність до вираження власного внутрішнього змісту. Мова йде про принципово творчу сутність особистості і її становлення. "Особистість, якщо вона є, – підкреслює О.Ф. Лосєв, – взагалі мислиться завжди і незмінно впливаючою і діючою" [6, 145]. Виразне існування, тобто особистісне існування, є завжди синтезом двох планів буття – внутрішнього і зовнішнього. Зовнішнє буття особистості – це її вигляд, лик, те, що сприймається іншими. Внутрішнє ж – це сутнісне, осмислюючи, і те, що припускається.

М.М. Бахтін свого часу писав про те, що в людині завжди є щось, що лише сама вона може відкрити у вільному акті самосвідомості. Мова йде про незавершеність "внутрішньої" особистості людини. В стані дійсної особистісної активності, "на порозі" справжнього життєвого вчинку особистість завжди непередбачувана через те, що нікому (в тому числі і їй самій) до кінця не відомі дійсні можливості, глибини ("вершини", – сказав би Л.С. Виготський) особистісної природи.[4, 128]

В. Франкл пише: "Прагнення знайти смисл – первинна сила в житті людини. Цей смисл є унікальним і специфічним для кожної людини і може бути здійсненим тільки нею самою; тільки тоді стає значимим те, що воля задовольняє прагнення людини до смислу" [8, 154]. Відкриття смислу означає відкриття особистості до зовнішнього світу. Це дуже важливий, кардинальний і зламний момент людського існування: людина перестає знаходитися лише всередині власного Я, лише всередині житейських ситуативних інтересів – вона виходить за конкретну ситуацію і стає людиною всього світу. Тут, як ми бачимо, перетинаються лінії інтеграції і взаємовідносин зі світом – світ перестає знаходитись "навпроти" людини, навпаки, людина опиняється всередині світу, "огортається" ним і споріднюється з ним.

Література:

1. Анцыферева Л. И. К теории личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
2. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – С. 54 – 73.
3. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип// Проблема человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С. 73 – 144.
4. Зейгарник Б.В. и др. Саморегуляция поведения в норме и паталогии // Психол. журнал. – 1989. – №2. – С. 122 – 132.
5. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность / Под ред. Р.И. Косолапова. – М.: Политиздат, 1983.
6. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 526 с.
7. Олпорт Г. Становление личности. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.

Висоцький Д.М.
студент 3 курсу факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ЗНАЧЕННЯ СЕКСУАЛЬНОСТІ ДЛЯ ОСОБИСТОСТІ

Сексуальність людини – сукупність біологічних, психофізіологічних і емоційних реакцій, переживань і вчинків людини, пов'язаних з проявом і задоволенням статевого потягу. Сексуальність є вродженою потребою і функцією людського організму. Людина народжується з певним фізіологічним сексуальним потенціалом, далі сексуальність формується вже в рамках індивідуального життєвого досвіду. Філогенетична еволюція завдяки розвитку мовлення (як друга сигнальна система) і культури зумовила істотні відмінності сексуальності людини від сексуальності тварин. Однак вони як і раніше зберігають загальні біологічні риси, що лежать в основі двох функцій – репродуктивної і комунікативної. У цілому ж, сексуальність людини обумовлена інтегрованим взаємодією біологічних, психічних і соціокультурних факторів [3].

Сексуальність людини є складним утворенням, що включає широкий діапазон поведінки та процесів, фізіологічні, психологічні, соціальні, культурні, політичні, духовні або релігійні аспекти сексу, а також сексуальну поведінку людини. Вона, як і інші аспекти поведінки людини, поєднує біологічне та соціальне: деякі характеристики сексуальності закладені генетично, інші формуються в процесі соціалізації.

Важливість дослідження сексуальності визначається тим, що сексуальність це одна з найважливіших сфер життєдіяльності людини, і є одним з основних чинників, що спонукають людей до міжособистісних контактів і зав’язків. Біологічний сенс сексуальності як прояву репродуктивної функції полягає у забезпеченні збереження людства як виду. З нею так чи інакше пов’язані основні потреби людини. Тому сексуальні порушення зачіпають не тільки вузьку область біологічної репродукції, але й все середовище людського існування.

Сексуальність являє собою рушійну силу соціальної активності людини, оскільки спрямована на досягнення не тільки сексуального задоволення, а й соціально-психологічного стану, що позначається як "щастя", підвищення якості життя. Переживання, пов'язані статтю, впливають на вибір варіанту поведінки навіть в ситуаціях, свідомо не пов'язаних з сексуальними контактами в вузькому сенсі.

Сексуальність як властивість особистості формується в безперервній єдності з психічним розвитком. З початку XX в. в науковій свідомості вкорінюється положення про розвиток сексуальності з моменту народження, яке згодом отримало емпіричне підтвердження. Зигмунд

Фрейд писав, що "потяг до пізнання у дітей разюче рано і несподівано інтенсивним чином зупиняється на сексуальних проблемах, навіть пробуджується ними" [4, 31]. Що ж стосується побутового рівня розуміння, то сексуальність під тиском популяризованого фрейдового вчення ідентифікується як специфічний атрибут існування людини і водночас енергія, основна функція якої полягає в стимулюванні індивіда до відтворення собі подібних.

Сексуальність людини, як і багато інших первинних функцій, виявилася теоретично мало вивченою для психології. Декларуючи психосоматичну єдність людини, академічна психологія насправді виявилася обмеженою переважно явищами свідомості або вищої психічної діяльності, не помічаючи, що сексуальність, як і інші тілесні функції, в ході прижиттєвого розвитку втрачає свій природний натуральний характер, набуваючи радикально якісних змін [2].

Сексуальність, і взагалі, сексуальна тематика приваблює не тільки сучасних фахівців, але займає значне місце в роботах класиків, спочатку, філософії, а потім, і психології. Проблему сексуальності досліджували такі вчені, як Голод С.І., Гридковець Л.М., Зінченко Ю.П., Акимова Л., Фрейд З., Кон І.С., Левчук Л.Т., Роткірх А., Самарець Н.О., Фернхем А., Хейвен П., Хорні К., К. Юнг, А. Адлер, Г. Салліван, Е. Фромм, В.Райха та ін.

Актуальність даної теми для загальної психології також пов’язана з розв’язанням проблеми співвідношення біологічного і соціального в людині. За зауваженням К. Маркса, голод, який втамовують за допомогою ножа і виделки, – це вже не той самий голод, який втамовують за допомогою іклів і пазурів. Сенс цього зауваження не лише в тому, що це – принципово інша потреба, а скоріше в тому, що це – соціокультурна трансформація. Саме при розгляді сексуальності індивіда особливо гостро постає питання про зміну вимог розвитку обмеженням і навіть витіснення тих якостей, які соціально неприйнятні [1].

Як зазначають науковці, відсутність загальної концепції сексуальності змушує визначати її в описових категоріях, що ускладнює інтерпретацію сексуальних розладів. Слід підкреслити, що й зараз існує набагато менше систематичних досліджень сексуальної мотивації, ніж інших важливих потреб людини, таких як голод чи агресія. Це також стосується теоретичних концепцій сексуального потягу, сексуального бажання, сексуального збудження.

Література:

1. Акимова Л. Психология сексуальности / Л.Акимова. – Одесса: СМИЛ, 2005. – 198 с.
2. Кон. И. С. Введение в сексологию / И.С. Кон. – М., 1988. – С. 176-219.
3. Психологический словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990 – 494 с.
4. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. /З. Фрейд – М., 1989. – 90 с.

УДК 159.9-057.87:179.9

Гетьман Т.О.
доцент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ В СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

На сьогоднішній день сучасна соціально-психологічна практика України висуває досить потужні вимоги до професіоналізму, компетентності, рівня культури і мислення психолога-практика, що в свою чергу підвищує критерії оцінки рівня професійної та особистісної підготовки майбутнього фахівця в галузі практичної психології у системі вищої школи.

Професія психолога не припускає будь-яких негативних проявів у сфері комунікації, адже спілкування є суттєво значущою складовою професії психолога. Тому наявність таких характеристик у сором'язливих людей, як песимізм, млявість, непристосованість, невпевненість у собі є небажаними для професії психолога проявами.

В складних умовах психічного навантаження така особистісна властивість, як сором'язливість, може ускладнюватися та із суб'єктивно відчутних труднощів перетворитися на об'єктивну перешкоду на шляху до встановлення повноцінних особистісних контактів.

Дослідженням проблем впливу сором'язливості на особистість займалися Л. Галігузова, Ф. Зімбардо, К.Ізард, Є. Ільїн, А. Нечай, Т. Сорокіна та ін. Явище сором'язливості розглядалось в контексті проблем особистості А. Б. Добровичом, І.С.Коном, В. М. Куніциною. Як прояв емоцій сором'язливість досліджували такі вчені як: К. Ізард, Є. Ільїн, А. Лук, А. Нечай. До психічних станів людини відносить сором'язливість Н. Левітов.

Ф. Зімбардо, визначаючи сором'язливість, характеризує її як приховану особистісну проблему, котра набуває великих масштабів. На сьогоднішній день сором'язливість – це соціальна хвороба [1].

У вітчизняній психології сором'язливість розглядалася як процес, як стан, як властивість особистості (В. Н. Куніцина, А. І. Оверченко, К. К. Платонов, А.В. Тихомиров), як вид амбівалентного ставлення до себе та до інших (Н.Г.Галігузова), як характерологічна риса особистості (А. І. Оверченко).

За визначенням В.Куніциної, сором'язливість – це властивість особистості, яка виникає у людини, котра постійно відчуває труднощі в певних ситуаціях міжособистісного неформального спілкування;

проявляється в стані нервово-психічного напруження й відрізняється різноманітними порушеннями вегетативної системи, психомоторики, мовної діяльності, емоційних, вольових процесів і процесів мислення та ланцюгом змін самоусвідомлення [4].

На думку А. В. Тихомирова, сором'язливість являє собою сукупність вегетативних та психоемоційних процесів, які супроводжуються почуттям провини, сорому, тривожності та страху, котрі пов'язані з прагненням особистості сховатися від оточуючих внаслідок внутрішньої моральної боротьби [7].

До рис особистості, які корелюють із сором'язливістю відносять страх, тривогу (Д. Болдуін, К. Гросс, А. Палей), занижену самооцінку (М. Мицелі, Б. Мораш, А. Пепло). Переживання почуття самотності (суб'єктивного відчуття нестачі емоційної близькості, контактів), на думку А. Палей [5], тісно пов'язані з почуттям страху та тривожності. Страх пов'язаний з егоцентризмом, так-як страх – це, перш за все страх за самого себе. Почуття страху або тривожності на перший план висуває власні інтереси та цінності особистості, які знаходяться під загрозою, з іншого боку – з'являється прагнення власні інтереси та цінності захистити. Усе це призводить до уособлення та віддалення особистості від оточення, що, у свою чергу, провокує самотність.

Сором'язливість має ряд симптомів, які здебільшого проявляються в осіб в період гострого переживання тієї чи іншій ситуації. Серед поширених фізіологічних симптомів потрібно виділити прискорений пульс, виступаючий на лобі піт, відчуття порожнечі в шлунку. Однак найбільш специфічним зовнішнім симптомом сором'язливої людини є почервоніння обличчя [6]

Провокувати розвиток сором'язливості можуть люди, які демонструють будь-які відмінності з сором'язливою особою, володіють владою, контролюють ті чи інші ресурси, критикують. На думку І. Зіміної, на формування сором'язливого типу особистості впливає сором'язливість самих батьків дитини, яких вона наслідує, придушення активності дитини з раннього віку; наявність у дитини дефекту або навіювання їй оточуючими уявного, знервована обстановка в сім'ї, агресивні або авторитарні батьки, відсутність необхідних навичок для повноцінного спілкування [2].

Значна частина сором'язливих осіб відчуває страх і зніяковілість при зіткненні з деякими типами людей або з певними обставинами. Компоненти сором'язливості у студентської молоді на основі власних досліджень виокремив Дж.Чик. До них відносять: 1) соматичний компонент сором'язливості, що включає такі симптоми як загальна емоційне збудження і специфічні фізіологічні реакції, на зразок почервоніння шкіри, посилене потовиділення і т.п.; 2) когнітивний компонент сором'язливості включає такі симптоми як сильне збентеження в публічній ситуації, думки про свою неповноцінність та неспокій з приводу передбачуваної негативної оцінки навколишніми. 3) недостатня соціальна компетенція,

відсутність необхідних комунікативних навичок, які посилюють емоційні труднощі і створюють додаткові проблеми у спілкуванні [3].

Р.Асендорф розглядає вплив сором’язливості на студентів в університеті. Він досліджував певну групу студентів протягом всього їхнього навчання в університеті. Сором'язливі студенти мали більше проблем з ініціюванням нових відносин, у тому числі й романтичних, і вони були більш схильні спиратися на довузівські дружні стосунки. Крім того, сором'язливі студенти частіше страждали від хронічної самотності. Сором’язливі молоді люди здебільшого дуже часто використовують Інтернет, щоб взаємодіяти з іншими, і це показує, що вони вмотивовані, щоб бути товариськими, проте перенести це в реальний світ не можуть[8].

Таким чином, аналізуючи та узагальнюючи різні дослідження з проблеми сором’язливості, ми визначили, що загальною характеристикою для сором’язливої особистості є: зв'язок сором’язливості з самоповагою та самосвідомістю, виникнення труднощів при встановленні нових контактів, невміння налагоджувати нові стосунки.

Значущість проблеми сором’язливості серед студентської молоді підтвердило наше констатувальне дослідження, яке здійснювалось на базі факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Вибірку склали студенти-психологи 1-х – 4-х курсів спеціальності 053 "Психологія". Загальна кількість вибірки становила 52 особи. З метою виявлення сором’язливих особистостей, нами був використаний Стенфордський опитувальник сором’язливості Ф. Зімбардо , за допомогою якого ми за результатами самооцінки студентів, виділили дві групи досліджуваних студентів-психологів з 1-го по 4-й курс, які були віднесені відповідно до груп "сором’язливі" та "не сором’язливі".

Аналіз отриманих даних дозволив виділити 38 студентів, які визначили себе сором’язливими, та 14 студентів, які визнали себе не сором’язливими. Серед досліджуваних 1- го курсу 10 осіб визначали себе сором’язливими (82%) та 3 осіб – не сором’язливими (18 %), 7 студентів 2-го курсу зазначили свою сором’язливість (70 %) та 3 студентів – не сором’язливість (30 %), серед студентів 3–го курсу 10 особи визначили себе сором’язливими (76%) і 3 осіб – не сором’язливими (24 %), 10 студентів 4-го курсу зазначили свою сором’язливість (72 %) та 4 студентів – не сором’язливість (28 %).) Під час бесіди студенти 2-го курсу Анастасія М., Вікторія П., Яна С., які за самовизначенням визнають себе сором’язливими особистостями, зазначають негативність впливу даного почуття на комунікативну сферу їх життя, що проявляється у нездатності до встановлення нових міжособистісних стосунків, звуження кола їх спілкування і як наслідок – самотності

Отже, отримані дані свідчать про високі показники сором’язливості серед студентів усіх курсів, що в свою чергу підтверджує значущість психологічної корекції сором’язливості, адже даний феномен перешкоджає повноцінному розвитку в професійній сфері особистості психолога..

Література:

1. Зимбардо Ф. Как побороть застенчивость / Филип Зимбардо; пер. с англ. – М. : АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2013. – 308 с.
2. Зимбардо Ф. Застенчивый ребенок/Филипп Зимбардо, Ширли Рэдл; пер. с англ. Е. Долинской . -- М.: АСТ Астрель, 2005. – 294 с.
3. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
4. Куницына В.Н. Восприятие и оценка экспрессии подростками // Экспериментальная и прикладная психология. – 1973. – № 5. – С. 106-115.
5. Палей А. И. Страх и одиночество / А. И. Палей // Психологическая газета. – 2003. – № 2/89. – С. 28-29.
6. Сухарев В.А Психология добра и зла. – М.:Сталкер, 1998. – 416 с.
7. Тихомиров А. В. Психология застенчивости. Методическое пособие [Текст] / А. В. Тихомиров. – Екатеринбург : Изд-во молодёжи, 1998. – 96 с.
8. Jones, W.H., Briggs, S.R. and Smith, T.G. Shyness: conceptualization and measurement// Journal of Personality and Social Psychology,ғ 51,1988. – P.29–39.

Голощапова Д.В.
студентка, факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ЕМОЦІЙНІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ТИМЧАСОВОГО ДИТЯЧОГО УТВОРЕННЯ

В психології є теми, які надзвичайно популярні не лише серед науковців, а й серед пересічних громадян. Однією з таких є тема емоції. У кожного з нас виникають певні емоційні переживання протягом всього життя.. Емоційну сферу досліджували як зарубіжні так і вітчизняні науковці: Дж.Мейєр, К.Ізард, М.Русалов, П.Екман, Д.Еванс, Е. Ільїн, Т. Кириленко, С.Занюк, та інші.

Що ж таке емоції? Емоція – психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання змісту життєвих явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їхніх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. [3; с.127]

Емоції в нашому житті виконують найважливіші функції.

По-перше, відображально-оцінна функція. Емоція може розглядатися як узагальнена оцінка ситуації. Так емоція страху у нас розвивається в тих ситуаціях, які ми вважаємо небезпечними і у нас немає можливостей для захисту від них.

Емоції виконують і мотиваційно-спонукальну функцію. Адже емоції є прямим віддзеркаленням наших потреб, саме вони готують нас до тієї чи іншої діяльності.

Перемикаюча функція передбачає, що при виникненні тієї чи іншої емоції, у нас утворюється стійкий осередок збудження, який пригнічує всю решту діяльності, тобто сильніша емоція змушує нас переключатися з одного виду діяльності на іншу. Емоції не тільки переключають нашу діяльність, а й готують наш організм до виконання. Наприклад, емоція страху викликає у нас виділення адреналіну, напругу м'язів, що і підготує нас до втечі.

Емоції виконують регуляторну функцію – так вони не тільки запускають і мотивують нашу діяльність, а й визначають її перебіг. Наприклад, коли ми сумуємо, то звертаємо більше уваги на щось сумне, а коли ми радісні – помічаємо позитивні аспекти нашої діяльності. Часом емоції "замінюють" і мислення в регуляції нашої поведінки, але зазвичай тоді, коли ми говоримо про стан афекту.

Емоції виконують комунікативну та експресивну функцію. Тобто емоції дозволяють нам спілкуючись з іншими людьми, передаючи їм інформацію про наш внутрішній стан.

Була виявлена й евристична функція емоцій. Наприклад, з отриманням досвіду людина все краще буде грати в будь-яку гру, навіть якщо вона так і не зрозуміє її правил. Так відбувається внаслідок того, що людина отримує емоційне підкріплення на ті чи інші свої дії, та в процесі такого навчання людина починає реагувати певними емоціями на правильні варіанти вирішення і негативними – на неправильні.

Існує емоційна функція катарсису, яку іноді називають функцією "аварійного виходу". Дана функція розглядається далеко не у всіх джерелах, але все ж її можна виділити. Вона передбачає зниження напруги, пов'язаної з незавершеною діяльністю. Наприклад, людина чогось боїться, в її кров виділяються ті чи інші гормони, але вона не може втекти, в силу того, що вона боїться свого керівника і максимум при цьому, що вона може зробити, це прийти додому та накричати на дружину. Таким чином, вся напруга буде скинута, а гормони вичерпаються, і людина прийде до нормального стану.

Емоції виконують і підкріплюючу функцію: вони не тільки мотивують нас на початку діяльності, а й закріплюють її результати, так, отримуючи хороший результат, ми відчуваємо позитивні емоції, що мотивує нас до продовження того ж способу дій, а отримуючи погані результати, ми засмучуємось і це змушує нас змінити наш спосіб поведінки.

Емоції виражаються як у зовнішньому (емоційні прояви) так і у внутрішньому (емоційні переживання), просторі особистості. Емоційні переживання полягають у становленні, розвитку її суб‘єктності, реалізації її спонтанності, внутрішньо-необхідного руху, як зазначав Г.С. Костюк. Як відомо емоційні переживання ілюструють суб’єктивне ставлення до світу

в процесі взаємодії з ним, що спонукає особистість до певного самопізнання та самозмін.

Для дітей підліткового віку характерні думки про самозміни, адже в цей час їхнє бачення картини світу змінюється і підлітки починають досліджувати не тільки оточуючий, а й внутрішній світ. Провідною діяльністю на цей період стає міжособистісне спілкування як з однолітками, так і з дорослими. Щодо спілкування з однолітками, то ця взаємодія спрямована на пізнання себе через призму інших. А також, маючи велике прагнення отримати повагу та авторитет ровесників, підлітки прагнуть докласти зусиль, щоб відповідати очікуванню друзів. При цьому дитина критично ставиться до слів дорослих, має прагнення до самостійності, протестує проти контролю та водночас відчуває страх перед подоланням певних проблем, які зустрічаються у нього на шляху.

У підлітковому віці з’являються певні дефекти виховання, дефекти розвитку особистості, які спричинені бажанням підлітка більшою мірою діяти, виходячи зі своїх внутрішніх бажань, а діяльність оцінюється навколишніми вимогливіше, ніж діяльність дитини.

Одним з таких дефектів є порушення розвитку емоційної сфери. Наприклад, це може бути недостатній внутрішній зв'язок між сприйняттям і оцінкою якого-небудь явища навколишнього і здатністю діяти у відповідності із цією оцінкою. Фактично це означає слабкість механізмів волі. Дефектом розвитку емоційної сфери, який чітко проявляється в підлітковому віці, є і поверховість почуттів, їх швидке згасання, а також бідність емоційного життя: вузькість кола явищ, подій навколишнього, які можуть викликати емоційний відгук [2].

Як зазначають науковці, емоції, які виникають під час діяльності підлітка, мають вплив на його соціальний розвиток. На сьогоднішній день у дитячих оздоровчих центрах існує безліч напрацювань щодо формування соціальності підлітків, але практично всі вони розроблені в рамках педагогіки. Тому практично відсутні роботи в психологічній науці щодо емоційних переживань дітей в умовах тимчасового дитячого об’єднання. Тому тема "Емоційні переживання підлітків під час тимчасового утворення" є досить актуальною на сьогоднішній день.

Сучасні умови життя потребують психологічної та емоційної розрядки, бо як стверджують науковці, тривалий негативний вплив емоцій на організм може спричинити порушення вищої нервової діяльності та розвитку особистості. Саме під час рекреаційного періоду дитина має можливість не тільки відпочити, набратись сил, оздоровитись в фізичному плані, але й отримати нові стимули для свого саморозвитку.

Література:

1. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р.В.Павелків.- Вид. 2-е, стер. - К.: Кондор, 2015. - 469 с.
2. Сватенкова Т.І. Професійна діяльність психолога: тимчасові дитячі та підліткові групи. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 247 с.

3. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Пра пор, 2007. – 640 с.

Грабовець Д.О.
студентка 3 курсу факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна
Криницька О.О.
студентка 3 курсу факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Вперше слово "мотивація" вжив А. Шопенгауер в статті "Чотири принципи достатньої причини" (1900-1910). Потім цей термін міцно увійшов до психологічного ужитку для пояснення причин поведінки людини і тварин.

В даний час мотивація як психічне явище трактується по-різному. У одному випадку – як сукупність чинників, що підтримують і направляють, тобто що визначають поведінку (К. Мадсен Же. Годфруа, 1992), в іншому випадку – як сукупність мотивів (Д.Д. Платонов, 1986), в третьому – як спонука, що викликає активність організму і що визначає її спрямованість. Крім того, мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М.Ш. Магомедемінов, 1998), як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності (І.А. Джідарьян, 1976).

Звідси всі визначення мотивації можна віднести до двох напрямів. Перше розглядає мотивацію із структурних позицій, як сукупність чинників або мотивів. Наприклад, згідно схемі В.Д. Шадрикова (1982), мотивація обумовлена потребами і цілями особи, рівнем домагань і ідеалами, умовами діяльності (як об'єктивними, зовнішніми, так і суб'єктивними, внутрішніми - знаннями, уміннями, здібностями, характером) і світоглядом, переконаннями і спрямованістю особі і т.д. З урахуванням цих чинників відбувається ухвалення рішення, формування наміру [3]. Другий напрям розглядає мотивацію не як статичну, а як динамічну освіту, як процес, механізм.
Проте і в тому і в іншому випадку мотивація у авторів виступає як вторинна по відношенню до мотиву освіта, явище. Більше того, в другому випадку мотивація виступає як засіб або механізм реалізації вже наявних мотивів: виникла ситуація, що дозволяє реалізувати наявний мотив, з'являється і мотивація, тобто, процес регуляції діяльності за допомогою мотиву. Наприклад, В.А. Іванников (1985) вважає, що процес мотивації починається з актуалізації мотиву. Таке трактування мотивації

обумовлене тим, що мотив розуміється як предмет задоволення потреби (А.Н. Леонтьев), тобто мотив даний людині як би готовим. Його не треба формувати, а треба просто актуалізувати (викликати в свідомості людини його образ) [5]. Р.А. Пілоян пише, що мотивація і мотив – взаємозв'язані, взаємообумовлені психічні категорії і що мотиви дії формуються на базі певної мотивації (тобто мотиви вторинні). І в той же час він стверджує, що через вироблення окремих мотивів ми можемо впливати на мотивацію в цілому (тобто вже мотивація залежить від мотивів, які стають первинними). Крім того, автор вважає, що мотиви відносяться до дій, а мотивація - до діяльності, не даючи цьому якого-небудь обґрунтування. [1]

Нелегко з'ясувати співвідношення між мотивацією і мотивом і в книзі И.А. Джидарьян (1976). Вона пише, що, на відміну від мотивації, мотив має вужче значення. У нім фіксується власне психологічний зміст, а саме той внутрішній фон, на якому розгортається процес мотивації поведінки в цілому.

Мотив – це спонукання до дії. Також, Годфруа визначає мотив як "міркування, по якому суб'єкт повинний діяти." Х. Хекхаузен, визначаючи мотив, указує на "динамічний" момент спрямованості дії "на певні цільові стани, які незалежно від їх специфіки завжди містять в собі динамічний моменти, які суб'єкт прагне досягти, які б різноманітні засоби і шляхи до цього не вели"[4]. Інакше кажучи, мотив розуміється як "бажаний цільовий стан в рамках відношення "індивід – середовище". Якщо, аналізуючи людина дає відповідь на питання, чому віна діє або не діє певним чином, то при аналізі мотивів дається відповідь на питання "навіщо?" На думку А.Н. Леонтьєва, генетично результатним для людської діяльності є неспівпадання мотивів і цілей. На відміну від цілей, мотиви актуально не усвідомлюються суб'єктом. При цьому знаходять своє психічне віддзеркалення у формі емоційного забарвлення дій (тобто додають дії особовий сенс).[5]

Розвиток людської діяльності веде до роздвоєння функцій мотивів. Одні мотиви, спонукаючи діяльність, додають їй особовий сенс (сенсоутворюючі мотиви) інші, виконуючи роль спонукальних чинників, позбавлені сенсоутворюючих функцій (мотиви-стимули).

Діяльність людини спрямовується не одним мотивом, а їх сукупністю. При цьому можна виділити внутрішні мотиви і зовнішні мотиви. У основі внутрішніх мотивів лежать потреби людини, її емоції інтереси. До зовнішніх мотивів відносяться цілі, що випливають з ситуації (чинники середовища). Сукупність внутрішніх і зовнішніх мотивів певним чином організовується і складає мотиваційну сферу особистості. Головні відносини, що характеризують мотиваційну сферу особистості, – відносини ієрархії мотивів.

Найважливіший чинник, що визначає мотивацію людини, особливо на останньому етапі її розвитку – пізнавальна активність суб'єкта по осмисленню життя, переслідуваних в ній цілей. Створювана навколо людини тотальна мотиваційна атмосфера безпосередньо впливає на

розвиток потреб хіба тільки в перші періоди життя; згодом її дії аналізуються і зважуються активним інтелектом і досвідом, що поступово озброюється, суб'єктом, здатним протистояти одним впливам і вважає за краще, шукати інші. Спонуки, що вже склалися, теж зазвичай піддаються інтелектуальній перевірці на предмет того, чи не опиниться їх реалізація у результаті аморальною, чи не обернеться втратами і т.п. Основний напрям активності суб'єкта по лінії мотиваційного самовизначення полягає в інтеграції, внутрішньому узгодженні мотиваційної сфери, усуненні в ній суперечностей, а також перевірці можливостей і доцільності життєвих цілей, що формуються, що тільки пройшли таку перевірку і санкціоновані суб'єктом мотиваційні утворення стають справжніми мотивами особи, що активно досягаються.

Ряд особливостей мотивів пояснюється їх особливим походженням, пов'язаним з польовим виявленням мотивації в образі майбутнього життя людини. Потреби, що склалися, показують всілякі умови, об'єкти і цілі тієї частини "образу світу", яка містить уявлення про майбутнє, утворюючи особливе мотиваційне поле життєвої перспективи з своїми привабливими і відштовхуючими акцентами, валентностями, бар'єрами, суперечностями. Подібно до того, як поведінка в деякий момент визначається взаємодією складових мотиваційного поля в образі сьогодення, так і плани людини на майбутнє визначаються взаємодією таких же складових в полі життєвої перспективи, звичайно при активній участі суб'єкта, що намагається в міру можливості все передбачати, зважити, врахувати. Спосіб, програма і конкретні цілі життя, які оцінюються нею як оптимально задовольняючі потреби і відносно яких приймається рішення про досягнення, – це і є система мотивів особи. Конкретні мотиви в результаті активності суб'єкта по складанню програми їх досягнення, тобто їх "когнітивної розробки" (Ж.Р. Нюттен) у відношенні умов, етапів, проміжних цілей майбутньої діяльності, набувають рис мотиваційної системи.[2]

Природно, що по мірі виконання діяльності реально спонукаюча мотиваційна система людини зазнає змін. Людина може підвищено і навіть ірраціональне боятися повторення помилки, із-за якої одного разу зірвалися її важливі плани, така боязнь здатна увійти до складу мотиваційної системи, визначаючи діяльність спільно з метою дії, що досягається, стають обережнішими і т д. Санкціонованість особистісних мотивів може мати умовний характер, пов'язуючи життєві цілі з тими або іншими обставинами, неясними в даний момент (якщо вдасться переконати колег, отримати допомогу і т.п.)Такого роду умовні мотиви складають частину потенційної мотивації, – важливішої характеристики мотиваційної сфери, що визначає варіанти життя людини при зміні її умов. У широкому сенсі до потенційної мотивації відносяться практично всі складові мотиваційного поля, оскільки при специфічному збігу обставин вони можуть спонукати вчинки людини або вплинути на них.

Отже, термін "мотивація" представляє ширше поняття, ніж термін "мотив". Слово "мотивація" використовується в сучасній психології в двоякому сенсі: воно позначає систему чинників, що детермінують поведінку (сюди входять, зокрема, потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо) і як характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Література:

1. Асеев В.Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. М., 1976.

2. Ильин Е.П. І 46 Мотивація і мотиви – Спб: Пітер, 2000. – 512 с.: мул. – (Серія "Майстра психології"), з. 65-67.

3. Немов Р.З., Овчинникова О.В., Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. –М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

4. Хекхаузен Х. Мотивации и деятельность. – М.: Педагогика, 1986. С. 33-34.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: МГУ, 1975.

Гребінник С.М.

аспірант другого року навчання спеціальності "Психологія",
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин,
Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПАРАМЕТРІВ ОСОБИСТОСТІ

Питання дослідження людської особистості та індивідуальності посідає центральне місце в психології. Особистість в психології слід розглядати як високоорганізовану систему психологічних параметрів, що розвиваються в людині під впливом соціальних факторів, вроджених характеристик та індивідуальних рис, в умовах здійснення нею діяльності або спілкування з іншими людьми. В цьому контексті крилата фраза "Індивідом народжуються, особистістю стають, а індивідуальність відстоюють" О.Г. Асмолова[1] завжди буде актуальною. Тому психологічна наука, визначаючи істотні параметри особистості, формує дослідження крізь різні етапи розуміння її природи, визначаючи людину, як "індивіда" та "особистість", рухаючись, таким чином до розуміння її "індивідуальності"[2].

Сучасне дослідження характеристик особистості, як правило, використовує особистісні опитувальники, що вимірюють окремі або комплексні параметри особистості та базуються на різних підходах до вивчення особистості (психофіліологічних, диспозиційних, типологічних, тощо) та мають різні напрямки діагностики (визначення цінностей, здібностей, установок, мотивів, інтересів, гендерних ролей, тощо).

Опитувальники, що діагностують окремі риси особистості, як правило, використовуються для вузькопрофільного дослідження та

відповідають конкретному окремому психологічному атит'юду особистості. Серед великої кількості таких опитувальників, як приклад, можна виділити: Тест емоційного інтелекту Саловея - Карузо (MSCEIT V2.0)[7]; Тест коефіцієнту інтелекту Ганса Айзенка; Тест гендерної ідентичності "Маскулінність-фемінінність" Сандри Бем (Bem Sex Role Inventory, BSRI)[5]; "Методика діагностики інтерсуб'єктності" М.Наконечної[4].

Комплексні опитувальники, як правило, об'єднують різні характеристики особистості в єдиній теоретичній та практичній (психодіагностичній) моделі. Наприклад опитувальник "Великої П'ятірки", NEO-PI-R[9] є найбільш детальним в багатофакторному вимірюванні особистості, та включає 30 дихотомічних аспектів, що об'єднуються в 5 основних факторів: Відкритість досвіду (Openness), Сумлінність (Conscientiousness), Екстраверсія (Extraversion), Доброзичливість (Agreeableness), Нейротизм (Neuroticism). Інший приклад успішного сучасного всебічного опитувальника – "Каліфорнійський психологічний опитувальник особистості" (CPI)[6]. Методику розроблено за принципом MMPI, але нею також визначається, що за допомогою діагностики можливо передбачити, як люди будуть поводити себе у різних соціальних ситуаціях. Наразі CPI широко використовують при підборі персоналу або прийнятті рішень про підвищення по службі в багатьох галузях професійної діяльності. Цей психодіагностичний інструмент нараховує 20 шкал (факторів особистості), що об'єднуються в 4 категорії: Оцінка врівноваженості, владності, самовпевненості, адекватності в міжособистісному спілкуванні; Зміни в рівні соціалізації, зрілості, відповідальності та структурованості цінностей в міжособистісному спілкуванні; Оцінка потенційних досягнень та ефективності в інтелектуальній сфері; Аналіз сфери інтересів.

Аналізуючи сучасну тестову психодіагностику, ми можемо відзначити тенденцію до інтеграції теорій та інструментів, які досліджують окремі характеристики до багатофакторних всеохоплюючих опитувальників особистості. Так, наприклад, опитувальник CPI в шкалі "Аналіз сфери інтересів" має дихотомічний пункт "Фемінінність-маскулінність" (F/M), інтегрує в себе теорію Сандри Бем. Також можна зазначити, що окремі шкали опитувальника NEO-PI-R мають вагомі позитивні кореляції з "емоційним інтелектом"[8].

Література:

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / Александр Григорьевич Асмолов. – Москва: Смысл, 2001. – 416 с.

2. Гребінник С. М. Проблеми та перспективи індивідуально-типологічних досліджень в психології/ С. М. Гребінник // Психологічний часопис. –2019. – Т.5,№ 11. – С. 149-162.

3. Ильин Е. П., Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий:[учебное пособие для вузов]. – СПб.: Издательский дом" Питер", 2011.
4. Наконечна М.М. Створення та стандартизація "Методики діагностики інтерсуб'єктності" // Психологічний часопис. 2019. – Т. 3, №23. – С. 55-73.
5. Bem, Sandra L. The measurement of psychological androgyny. Journal of consulting and clinical psychology, 1974. –Т. 42. №2 – С. 155-162.
6. Gough, H. G. Testing for leadership with the California Psychological Inventory //*Measures of leadership.* - 1990. *С.* 355–379.
7. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R. Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) item booklet. 2002.
8. McCrae R. R. Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality //*The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* 2000 - С. 263-276.
9. McCrae R. R., Costa Jr P. T. A five-factor theory of personality //Handbook of personality: Theory and research. – 1999. – Т. 2. – №. 1999. – С. 139-153.

Григориченко М.Д.
студент Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Необхідно констатувати, що сучасне суспільство поки що не володіє ефективними загальновизнаними засобами цілеспрямованого формування самовизначення і світогляду школярів. Механізми, які були на початку 90-х років, застаріли, а адекватної альтернативи, нажаль, поки що немає. І тому, один із головних аспектів людини, а саме самоактуалізація, у сучасних підлітків є досить поширеною і важливою проблемою у нашому суспільстві.

Виділення часових проміжків тривалості підліткових періодів пов'язане як із біологічними, так і з соціальними факторами - стати дорослим у XXI столітті зовсім не те саме, що у XIX (у скільки років людина іде з батьківської сім'ї, у скільки одружується, коли стає економічно незалежною). Також значну роль відіграє система освіти, прийнята у конкретній країні, на певному проміжку часу, - у скільки років дитина іде до школи, у скільки закінчує та ін. З розвитком технологічної цивілізації період підлітковості поступово, але істотно і не зворотно збільшується.

Психічний розвиток сучасного підлітка певною мірою відрізняється від розвитку підлітка кінця минулого століття. Спостерігається розмивання вікових меж підліткових періодів, що пов'язано як із прискоренням

психічного розвитку у ранньому та дошкільному дитинстві (значно раніше з'являється комплекс пожвавлення; впізнавання себе у дзеркалі; криза трьох років тощо), так і з відтермінуванням у часі входження людини до дорослого життя. [1; с.7]

Ґрунтовні дослідження А. П. Краковського доводять, що у 50-60 роках минулого століття старший підлітковий вік починався вже у 6 класі. Детермінація майбутнього впливала на формування соціальної ситуації розвитку всієї підліткової епохи. Щоб стати старшокласником, у той час, було необхідно сконструювати своє ідеальне майбутнє вже у 6-7 класі і докласти значних зусиль, щоб потрапити до старшої школи. Значна частина сучасних дев'ятикласників іде до десятого класу тому, що не знає, що буде робити у дорослому житті. Ідеальна майбутня дорослість сучасного підлітка розмита і міфологізована і тому не виконує функції спонукання до провідної діяльності старшого підліткового віку.

У сучасному суспільстві доросла діяльність об'єктивно стає дедалі більш міфологізованою, зокрема щодо нероздільності форми і змісту. Для більшості дорослих, не говорячи вже про підлітків, робота комп'ютера, вміст консервної банки, антицелюлітний крем - міф, як золоте руно чи жива вода. Сучасний підліток, який живе серед міфологізованих речей (а іноді ще і повністю занурений у віртуальну реальність), відрізняється від підлітка 80-х, який власноруч клеїв модель літака чи паяв світломузику, розділяючи зміст і форму суспільних речей, розміфологізовуючи дорослу діяльність. Віртуалізація і міфологізація світу людських речей спричиняє феномен застрявання підлітка у другому підлітковому перехідному періоді - продовження другої підліткової кризи.

Від сучасного молодшого підлітка суспільство вимагає насамперед засвоєння шкільної програми. Вона охоплює досить великий пласт різноманітних предметів, які викладаються не один рік і дають загальну інформацію про них. Але для сучасного підлітка дана програма не підходить взагалі. Із-за розвитку інтернет-ресурсів і більшої вимогливості зі сторони підлітків шкільна програма просто застаріла. Книги ґрунтовно не змінювались ще з часів СССР, програму викладають люди, які взагалі не знайомі із науковим прогресом і вчать сучасних підлітків так, як вчили їх самих багато років тому.

В підсумку ми маємо наступне, що сучасні підлітки всупереч вимогам батьків, шкільних програм, узагалі суспільства, передусім цікавляться відносини з ровесниками, а не шкільними предметами. Адже досягнути бажаного статусу у групі однолітків можна, лише засвоївши систему відносин між людьми.

Сучасний підліток часто недостатньо залучений до різних видів діяльності, спрямованої на духовний і соціальний розвиток. І тому, можливо, нерідко від засвоєння шкільної програми "звільняє" себе сам і сам переходить від засвоєння суспільно вироблених дій з предметами (людина - річ) до засвоєння норм відносин між людьми (людина - людина). Такий перехід у психічному розвитку людини відбувається не вперше.

Згідно із законом періодичності Д. Б. Ельконіна у кожній кризовій точці свого розвитку дитина зіштовхується з розходженням щодо того, що було засвоєно із системи відношень "людина - річ" і "людина - людина", і починає розвиватися той бік психіки, який відставав у попередній період. Відповідно до цього закону, розвиток людини поділяється на вікові періоди, які об'єднуються в епохи. Кожна з епох складається із двох періодів, починається з міжособистісного спілкування, направленого на розвиток особистості, і завершується предметною діяльністю, пов'язаною з інтелектуальним розвитком, реалізацією операціонально-технічних можливостей дитини. [1; с.42]

Актуальність даної теми важко недооцінити, так як сучасне суспільство, сучасні підлітки – це наше майбутнє, наш з вами завтрашній день. Вивчення цих змінених особливостей і дієва адаптація до них у багатьох сферах діяльності є запорукою успішного процвітання для суспільства і країни в цілому.

Література:

1. Бедлінський О. І. Психологічні особливості організації провідної діяльності підлітків : навч. посіб. [для студ. природничо-географічного факультету] / О. І. Бедлінський, В. О. Бедлінський. - Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. - 136 с.

Гриценко А.С.
студентка факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ДУХОВНОСТІ

Поняття духовність досить часто зустрічається в роботах різних психологів, але залишається відкритим питання - чи відноситься духовність до проблем психології, або ж її вивчення має обмежуватися тільки філософськими, теологічними та етичними підходами?

Актуальність цього питання визначається неопрацьованістю психологічного змісту духовності, фрагментарністю знать про духовність, відсутність системи методів для її дослідження. Відсутность єдиного розуміння суті духовності серед психологів породжує його багатозначність та складність виділення психологічних критеріїв духовної - бездуховної особи. Також, залишається відкритим питання - яка роль духовності в становленні особистості?

М.Й. Боришевський в означенні духовності наголошує на кількох її важливих характеристиках: локалізації у структурі свідомості, особистісно- ціннісній структурі, регуляційній функції і моральній спрямованості. "Духовність – багатовимірна система, складовими якої є утворення в структурі свідомості та самосвідомості, в яких у формі

ціннісних орієнтацій віддзеркалюються актуальні морально релевантні потреби, інтереси, погляди людини, її ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності, спрямованої на подолання зла та творення добра" [1, с. 187]. М.Й. Боришевським виокремлюються п'ять сфер, у яких формується і може вивчатися духовність особистості: 1) ставлення до інших; 2) ставлення до себе; 3) ставлення до громадянських цінностей, людських стосунків, праці та інших явищ суспільного життя; 4) ставлення до основоположних особистісних характеристик людини; 5) ставлення до віри у вищу ідею, усвідомлення сенсу життя.

На динаміку духовності особистості звертає увагу В.А. Роменець, розглядаючи вчинок і його моральні складники як основу для аналізу особистісного розвитку. "Вчинок у його повноцінному вираженні – це водночас і акція духовного розвитку індивіда, і творення моральних цінностей". "Розкрити механізм учинку – це те ж саме, що й розкрити творчий механізм психічного розвитку. Вчинок є істинним творенням нових форм, якостей психічного насамперед тоді, коли має моральне значення" [3, с. 195-196].

Сучасні психологічні дослідження В. М. Колеснікова вказують, що розвиток духовності – життєво необхідна потреба кожної людини. Духовні надіндивідуальні сили колективного несвідомого автор називає Святостями. Вони, як і архетипи Юнга, діють із сфери колективного несвідомого і утворюють духовну індивідуальність людини. В. Колесніков виділяє сім Святостей: Віру, Честь, Користь, Любов, Красу, Істину, і Справедливість та відповідні їм типи людей: людина релігійна, честна, економічна, соціальна, естетична, теоретична, політична. Зазначені святості дослідник вважає еволюційно новими силами, порівняно з такими біологічними силами людини як лібідо чи архетипи. Святості наповнюють життя особистості смислом, націлюють її на майбутнє, до вільної реалізації свого потенціалу [2, с. 177].

Духовний розвиток описується різними вченими по різному, зокрема:

1) як процес ідентифікації з ідеальним "Я";

2) як процес переорієнтації від егоцентризму до допомоги іншим людям;

3) як процес рефлексії (усвідомлення сенсу свого життя);

4) як процес трансценденції (прагнення особистості до ідеального, піднімає людину над буденністю, а також сприяє осягненню таких явищ, як осяяння, творчий порив, інтуїція, любов до людей та до рідного краю);

5) як процес усвідомлення себе частиною людської спільноти, природи, Всесвіту;

6) як процес саморозвитку та самореалізації людини.

Таким чином, духовний розвиток можна розглядати як процес свідомого самовдосконалення особистості, як активний розвиток ціннісно-смислової сфери, упорядкування ідеалів, смислів і цінностей. Вже в підлітковому віці загострюється увага до свого внутрішнього світу,

відбувається активний процес самопізнання, що сприяє самовихованню та самовдосконаленню особистості. Завдяки духовності особистість стає незалежною від зовнішніх обставин, вона виступає самодостатнім суб'єктом, який відповідає за власне життя. Від рівня духовного розвитку людини залежить її здатність протистояти стресам та життєвим кризам, підтримувати адекватно високу самооцінку, здатність знайти своє покликання.

Отже, духовність можна розглядати не тільки з точки зору філософії та релігії, а і з точки зору психології, де духовність розуміється як:

- здатність до творення культури і самотворення (самовдосконалення та самореалізація);
- джерело активності людини, умова зростання і ускладнення його внутрішнього світу;
- здатність до самопізнання (рефлексії);
- здатність до цілепокладання та уміння передбачити наслідки своїх дій;
- здатність зберігати і передавати новим покоління накопичений моральний досвід;
- здатність брати відповідальність за свої вчинки;
- здатність до вольової саморегуляції;
- спрямованість людини на вищі духовні ідеали, цінності та смисли (естетичні, гуманістичні, екологічні, пізнавальні).

У сучасному суспільстві дедалі більше знецінюється неповторність людини як особистості, зникає її індивідуальність. Звідси і з’являється - нігілізм, втрату сенсу життя, "екзистенціальний вакуум" (втрата інтересу до життя, почуття порожнечі, безініціативність). При зростанні матеріального комфорту, душевне життя стає все більш біднішим.

Завдання психотерапевта в екзистенціальній психотерапії:

- допомога в реалізації можливостей особистості;
- пошук внутрішніх ресурсів для здійснення людиною намічених завдань та цілей;
- допомога в формуванні смисложиттєвих орієнтацій;
- актуалізація відповідальності по відношенню до власного життя і світу;
- заповнення "екзистенціального вакууму" (допомога в пошуку та реалізації сенсу життя - логотерапія Віктора Франкла).

Сповнене сенсом життя формується завдяки свободі та відповідальності, які одночасно є головними екзистенціальними цінностями і джерелом життєвих труднощів і проблем. В. Франкл описує цінності, які дозволяють зробити життя людини більш осмисленим: цінності творчості (праця); цінності переживання (любов) і цінності відношення (як людина ставиться до ситуацій, які не може змінити).

Література:

1. Боришевський М.Й. Етюди психолога. Спогади (Per aspera ad astra) / Мирослав Боришевський. – Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. – 224 с.
2. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности / В. Н. Колесников. – М.: Издательство "Институт психологии", 1996. – 224 с.
3. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.

Гуменюк Г.В.
кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

МЕТОДОЛОГІІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПОСТНЕКЛАСИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Постнекласична парадигма сучасної науки дозволила визначити нові напрями дослідження розвитку та вдосконалення особистості. Рефлексія складності генезису вивчення цієї проблематики дозволяє констатувати, що наявна складність у розвитку сучасної психологічної науки не може не відбиватися на характері дослідницької методології.

У методологічному плані перед постнекласичною психологією постало головне завдання – виявити можливості конкретної людини у розкритті нею себе як активного суб’єкту. При цьому не стільки сформованого ззовні чи зсередини, закладеними заздалегідь програмами, скільки як самотворчого, самодетермінуючого; людини здатної здійснювати креативний вибір і реалізовувати власний унікальний проект самоактуалізації та саморозвитку.

Зазначимо, що методологія постнекласичної психології вивчає людину як творця власного життя, перебування якого у плинному і непередбаченому світі змушує постійно саморозвиватися, виходити за межі досягнутого. Швидка зміна контекстів, в яких вона перебуває спричиняє виникнення нових особистісних "перспектив", досягаючи які людина здатна розвиватися у формі саморозвитку. Тому у межах цього підходу зроблений акцент на вивченні людини крізь призму її становлення, що виявляється у кожному акті самотворення та самоздійснення.

У постмодернізмі особистість виступає результатом самоконструювання, у кожному акті якого вона стає по-новому гнучко цілеспрямованою, різнобічно вмотивованою, нелінійно спричиненою, а головне – життєстійкішою і життєстверднішою.

Сучасні реалії життя, які відрізняються хронічним динамізмом, мінливістю та високою невизначеністю, вимагають від людини міцної життєстійкості, яка б забезпечувала якісне виконання нею життєвих та професійних задач; задоволеність результатами власної діяльності; збереження внутрішньої цілісності, ідентичності та ресурсності щодо особистісного зростання.

Аналіз стану розробленості проблеми життєстійкості в зарубіжних та вітчизняних дослідженнях дозволяє констатувати, що вона вивчалася у різних сферах існування людини, зокрема й у професійній. У зв'язку з чим виникла необхідність операціоналізації і розвитку нового поняття – "професійна життєстійкість".

Зрозуміло, що цей напрям наукового пізнання людини має свою проекцію на методологію наукового дослідження, визначаючи своєрідність його методики та техніку проведення. Враховуючи той факт, що постнекласична психологія виходить з неможливості вивчати людину ізольовано від контекстів її життєдіяльності, то контекст професійної сфери існування особистості приваблює увагу багатьох дослідників.

Нині у психології праці та психофізіології вченими здійснюються продуктивні спроби розроблення проблеми професійної життєстійкості з позиції постнекласичного підходу, який допомагає досліднику не лише осягнути логіку внутрішнього розвитку особистості фахівця, але й виокремити дієві методичні рекомендації щодо ефективного управління його особистісними ресурсами.

Зазначимо, що поняття "життєстійкість" відноситься до того понятійного поля психології особистості, яке розширює пояснювальний потенціал феноменології становлення, адаптації та саморозвитку людини. Завдяки життєстійкості, згідно Д.О. Леонтьєву, особистість витримує стресову ситуацію, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість і не знижує успішність діяльності [1]. С. Мадді вважає, що високий рівень життєстійкості сприяє підвищенню стресостійкості організму, здатності чинити опір захворюванням [5]. Деякі дослідники життєстійкість розглядають, як особистісний ресурс, а також здатність у життєво складних ситуаціях скористатися зовнішніми ресурсами [3].

Сказане підкреслює головну місію життєстійкості, її прикладний аспект, а саме тією роллю, яку це особистісне утворення відіграє в успішному протистоянні особистості стресовим ситуаціям, перш за все, у професійній діяльності. У теоретичному плані проблема життєстійкості, зокрема життєстійкості фахівця розроблена недостатньо, хоча вона знаходиться на перетині теоретичних поглядів екзистенціальної психології, психології здоров'я, психології праці, психології розвитку і прикладної галузі психології стресу та подолання його. До цих пір серед науковців відсутня єдність у поглядах щодо природи цього феномену. Існує чимало точок зору про ґенезу цього поняття – від думок, що життєстійкість є вродженою здатністю чинити опір, яка закладена

генотипічно, до погляду, що це – вміння, яке можна розвивати і, яке необхідно опанувати [2].

Наразі окреслення методологічного підґрунтя дослідження професійної життєстійкості як особистісного утворення виступає основним кроком у подальшому науковому пошуці його сутності та сприяє вирішенню проблеми констатації тих психологічних засад, які конкретизуються в закономірностях, принципах і механізмах як рушійних силах функціонування життєстійкості у професійній сфері.

У межах нашого дослідження ми обрали в якості робочої дефініції наступне визначення: життєстійкість – це інтегральне утворення особистості, яке визначається оптимальною смисловою регуляцією особистості, оскільки виступає для неї ключовим ресурсом подолання ситуацій підвищеної складності та збереження внутрішнього балансу (гомеостазу), не знижуючи при цьому рівня успішності самої діяльності.

Виходячи з актуальності вивчення феномену життєстійкості для розв’язання проблеми детермінації професійного розвитку, ми звернулись до безпосереднього вивчення специфіки життєстійкості фахівця соціономічних професій через призму дослідження її психофізіологічних закономірностей.

Об’єкт дослідження – феномен життєстійкості фахівця.

Предмет наукового дослідження – психофізіологічні закономірності професійної життєстійкості вчених гуманітарного профілю.

Методологічна проблема професійного життєстійкості особистості пов’язується, насамперед, із розуміння її як творця свого життєвого і професійного шляху. Тому професійну життєстійкість вченого ми будемо розглядати у контексті його активності як суб’єкта науково-дослідної діяльності.

Враховуючи той факт, що методологічне знання об’єднує різні рівні пізнання про предмет дослідження, проте він має бути єдиним та цілісним, незважаючи на всю свою внутрішню складність і різноманітність [4]. Відповідно до цього методологічну основу дослідження склали положення:

- суб’єктного підходу – вивчити особистість "зсередини", з боку суб’єкта. Особистість тут виступає як носій певної картини світу, внутрішнього змісту, а не як набір певної об’єктивних характеристик у площині діагностичних показників;

- аналітичного, орієнтуючим діагностику на оцінку рівня професійної життєстійкості у співвідношенні із визначеними показниками.

Концептуальні положення суб’єктного підходу дають можливість вивчати суб’єктність як активно-перетворювальну сутність людини, з її "включеністю" у світ, де "самостійна ініціація активності" людини визначає вектор і масштаб власної активності, міру задіяння власного ресурсу для розв’язання професійних завдань в процесі професійного саморозвитку.

Базові принципи, які покладені в основу дослідження:

- принцип цілісності людини (Б.Г. Ананьєв), відповідно до якого у процесі життя і діяльності людини певним чином відбувається "збирання себе у ціле, цільність" (С.А. Смирнов), що забезпечує самостворення (самомоделювання), а згодом і самопрезентацію себе світу;

- принцип системної детермінації дозволяє об’єктивувати психічні новоутворення, які сприяють розвитку життєстійкості. Даний принцип набуває особливого значення при обґрунтуванні саморозвитку людини як відкритої самоорганізуючої системи;

- принципу розвитку психіки дає змогу адекватно розуміти психіку, розглядати її не як щось стале, а як результат розвитку й діяльності на різних етапах становлення особистості;

- принцип породження (В.Е. Клочко) дозволяє неперервне нарощування людиною своєї цілісності, адже будь-яка взаємодія, що реально здійснюється, є не лише основою для взаємовідображення тих, хто бере участь у цій взаємодії, але й їх взаємоперехід, який призводить до породження нової якості;

- принцип об’єктивності передбачає розкриття суттєвих, а не випадкових особливостей предмету дослідження.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення даних наукової літератури відповідно до предмета дослідження, класифікація, структурно-функціональне моделювання, опитування, психодіагностичні методики, експертне оцінювання, кореляційний аналіз.

Психодіагностичний інструментарій представлений: опитувальники професійної життєстійкості та професійного самоздійснення (автор О. Кокун); шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; методика шкалової самооцінки психофізіологічного стану (автор О. Кокун); методика "Вивчення задоволеності своє професією та роботою"; "Мотивація професійної діяльності" (автор К. Замфір у модифікації А. Реана); методика визначення професійно важливих якостей "Лист Ліпмана" (ПВЯ); опитувальник на діагностування професійного "вигорання" та деформацію (МВІ) (модифікація О.Б. Поляковою); опитувальник "Стиль саморегуляції поведінки) (автор В.І. Моросанова).

Підсумовуючи вищенаведене можна зробити висновок, що актуальність обраної теми дослідження зумовлено тими негативними тенденціями, які склалися у сучасному житті та на ринку праці. Збільшення стресогенних чинників під час виконання професійних завдань створює об’єктивну необхідність вивчення феномена життєстійкості фахівця, особливо фахівців, які займаються розумовою працею. Практичний аспект від отримання результатів цього дослідження дозволить створити систему методичних рекомендацій щодо підвищення загальної та професійної життєстійкості українських учених, зберігаючи їхнє психічне і фізичне здоров’я на шляху досягнення наукових звершень.

Можливість досягнути вищезазначеного лежить через доцільне вибудовування методології дослідження, яка дозволяє виявити і зрозуміти логіку розвитку об’єкта дослідження – життєстійкість, розкрити її

закономірності функціонування й зміни, а також критично підійти до аналізу можливих варіантів вирішення проблеми та дискредитації свідомо безвихідних шляхів дослідження.

Література:

1. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Т.В. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
2. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: Автореф. дисс. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Т.В. Наливайко. – Ярославль: Южно-Уральский ун-т, 2006. – 28 с.
3. Рассказова Е.И. Динамика смысла в процессе совладания с тревогой / Т.В. Рассказова // Проблемы смысла в науках о человеке (к 100-летию В. Франкла): материалы международной конференции / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2005. – С. 176-179.
4. Щедровицкий Г.П. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок / Г.П. Щедровицкий // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2. – С. 30-49.
5. Maddi S.R., Koshaba D.M. Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you / S.R. Maddi, D.M. Koshaba. – NY: AMACOM, 2005. – 213 p.

Дажук Ю. О.,
студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

Савченко Ю. С.
студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ПІЗНАВАЛЬНІ ІНТЕРЕСИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У контакті з оточуючих світом людина знайомиться з новими предметами і сторонами дійсності. Коли щось набуває деяку значимість для людини, воно викликає у неї інтерес.

Інтерес – це одна із форм спрямованості особистості: зафарбоване позитивною емоцією зосередження уваги на певному феномені.

Пізнавальний інтерес є важливим особистісним утворенням. Являючись вираженням загальної направленості особистості, пізнавальний інтерес охоплює всі психічні процеси – сприймання, пам'ять, мислення і т.д. Він стимулює пізнавальну активність учнів, спрямовує розвиток розумової, соціальної сфери особистості. У ході процесу пізнавальних інтересів активізуються навчання, діяльність особистості. Інтерес до того чи іншого предмету – до науки, музики, спорту веде до певної навчальної діяльності. Дуже багато уваги приділяється

дослідженню проблем розвитку пізнавального інтересу та навчальної діяльності школярів, їх взаємозв’язок. Навчання є специфічною пізнавальною діяльністю. Пізнавальний інтерес формується в організованій навчальній діяльності, спрямованій на оволодіння практичними навичками та знаннями.

Вивчення даної проблеми є необхідним і актуальним у сучасній системі освіти та педагогічній науці.

Пізнавальний інтерес - це емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності [3]. Цей інтерес має пошуковий характер, підвищує можливості розумового розвитку учня (В. Ф. Паламарчук), сприяє усвідомленій самостійності (О. Я. Савченко), викликає продуктивну роботу (В. І. Лозова), змінює способи розумової діяльності (Г. І. Щукіна), є умовою розвитку творчої особистості (М. І. Алексєєва).

Характерними особливостями інтересу є його усвідомленість, емоційність, особлива вольова спрямованість до пізнання. Наявність взаємозв'язку між інтересом і різноманітними психологічними функціями призводить до такого висновку: якщо ми бажаємо сформувати пізнавальний інтерес, організовуючи пізнавальну активність учнів, необхідно сформувати в них ті психологічні функції, які пов'язані з інтересом.

Пізнавальний інтерес у навчальній діяльності виступає як результат взаємодії об'єктивної і суб'єктивної сторін інтересу [1]. Він виражає прагнення учнів до знань і самостійної творчої роботи, тому вважається педагогами одним із найбільш значущих і надійних факторів, які інтенсифікують пізнавальну діяльність школярів та має складну структуру, яку складають як окремі психічні процеси (інтелектуальні, емоційні, регулятивні), так і об’єктивні і суб’єктивні зв’язки людини зі світом, виражені у відносинах. Пізнавальний інтерес не відокремлений в своєму розвитку від загального розвитку особистості, він має ті ж закономірності, що і процес розвитку в цілому.

На думку Г.І. Щукіної пізнавальний інтерес в науковому відношенні являє собою феномен більш вузький, ніж освітня мотивація. Інтерес розташовується в області, з якою стикається особистість, у той час як мотивація поширюється на поле більш широке – освітню діяльність. З точки зору Г.І. Щукіної, пізнавальний інтерес – це "виборча спрямованість особистості, звернена до області пізнання, до її предметної сторони і самого процесу оволодіння знаннями" [3].

Слід зазначити, що пізнавальні інтереси сучасних школярів менше піддаються регуляції, контролю і цілеспрямованому формуванню, тому що на процес отримання інформації учнями з урахуванням сучасних технічних засобів, зокрема, Інтернету, дорослі (педагоги, батьки) мають обмежений вплив.

Саме у підлітковому віці відбуваються суттєві зміни в мотиваційній сфері, в тому числі змінюється пізнавальна мотивація [2]. Зокрема, на зміну тій зацікавленості у навчанні, отримання знань, яка була характерна для молодшого шкільного віку, приходить інша мотивація. Часто це відбувається стихійно і веде до негативних наслідків, що є однією з проблем підліткового віку.

Навчання спирається на інтереси дітей, воно ж і формує їх, тому інтерес є передумовою навчання і його результатом. Пізнавальний інтерес може виступати і як засіб навчання, і як мета педагогічної роботи в плані розвитку загальної пізнавальної активності. Така потрійність прояву інтересу як мети, засобу і результату навчання та виховання складає головну особливість педагогічного аспекту проблеми формування пізнавальних інтересів учнів.

Пізнавальні інтереси підлітків сильно розрізняються. У одних вони невизначені, мінливі і ситуативні. У інших проявляються стосовно вузького кола навчальних предметів, у третіх – до багатьох з них. При цьому учнів можуть цікавити різні сторони навчальних предметів: факти й приклади; сутність явищ, їх закономірності; використання в практиці тощо.

В. А. Машарова вважає, що предметом пізнавального інтересу є відмінна властивість людини: пізнавати навколишній світ не тільки з метою біологічного та соціального орієнтування в дійсності, але в самому істотному відношенні людини до світу – в прагненні проникати в його різноманіття, сутнісні сторони, причинно-наслідкові зв’язки, закономірності, протиріччя тощо [2].

Також потрібно виділити підходи до класифікації інтересів, за О. Г. Ковальовим, Н. Г. Морозовою, Г. І. Щукіною та ін. Отже, інтереси класифікуються за такими критеріями:

1. **За стійкістю пізнавального інтересу.**

- Ситуативний інтерес – епізодичне переживання, коли в дитини ще немає стійкого інтересу до предмета, він виникає як реакція на щось нове, емоційно привабливе у змісті. Прояви інтересу мають тимчасовий характер.
- Стійкий інтерес – перетворення епізодичного переживання у емоційно-пізнавальне ставлення до предмета, яке спонукає учнів прагнути до пізнання нового, вирішувати пізнавальні завдання не тільки на уроці, але й у вільний час.
- Інтерес-ставлення – емоційно-пізнавальна спрямованість особистості, яка під впливом пізнавального інтересу поступово змінює сенс життя дитини, Цей інтерес є достатньо глибоким, Він закріплюється не тільки відповідною навчальною діяльністю, але спостерігається й у пізнавальній активності поза межами навчального процесу.

2. **За спрямованістю пізнавального інтересу.**

- Безпосередній інтерес – до самого процесу діяльності – процесу пізнання або змісту навчального матеріалу.

- Опосередкований інтерес – до результату діяльності (наприклад, до оволодіння якоюсь спеціальністю).

3. **За рівнем дієвості інтересів.**

- Пасивний інтерес – споглядальний, коли дитина лише сприймає цікавий для неї об'єкт.
- Активний інтерес – той, який спонукає людину оволодіти об'єктом інтересу, він формує розвиток особистості, характер, здібності,

Індивідуальність інтересу особистості пов'язана із рівнями його формування.

4. **За обсягом пізнавального інтересу.**

- Широкі інтереси (пов'язані з навчанням різних предметів, з процесом навчання в цілому).
- Вузькі інтереси (вивченням, одного предмета або окремих тем, розділів) [3].

Отже, пізнавальний інтерес, зазнаючи індивідуальних змін і розвиваючись, впливає на розвиток навчальної діяльності дитини. Таким чином, спостерігається певна залежність рівня сформованості пізнавальних інтересів учнів від усієї системи чинників, від яких залежить ефективність навчання.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / *Б*. Г. *Ананьев*. - *Л*.: *Издательство ЛГУ*, *1968*. 339 с

2. Машарова В. А. Познавательный интерес школьников с позиции современности. - // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. - Февраль 2008, ART 1238 . - СПб., 2008г.

3. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учебное пособие для студентов пединститутов / Г. И. Щукина. – Москва : Просвещение, 1979. 160 с.

УДК 159.9

Долгіх Т.В.

студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Формування в підростаючого покоління ставлення до власного здоров'я як до найвищої людської цінності – одне з основних завдань держави. Воно актуалізується на рівні дошкільної освіти, оскільки негативний екологічний стан навколишнього середовища, недостатня ефективність системи охорони здоров'я, зниження життєвого рівня

переважної більшості родин провокують погіршення здоров'я дітей від самого народження. Лише третина сучасних дошкільників вважається відносно здоровою. Нераціональний спосіб їхнього подальшого життя, набуті шкідливі звички, невміння контролювати негативні емоції призводять до того, що на час закінчення школи лише в 5-7 % випускників стан здоров'я відповідає медичним нормам.

Різні аспекти даної проблеми розглянуто філософами, соціологами, психологами і педагогами. Зокрема, дослідження Б. Ананьєва, І. Беха, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін. присвячені визначенню та осмисленню сутності категорії „цінність", розкриттю істотного впливу ціннісних новоутворень на розвиток і життєдіяльність особистості. Проблему ставлення особистості до життєвих цінностей досліджено О. Лазурським, В. М'ясищевим, Б. Ломовим, С. Рубінштейном та ін. Ученими М. Амосовим, І. Брехманом, Ю. Лисициним, В. Петленком, І. Муравовим та ін. досліджено феномен здоров'я: розкрито гармонійну єдність фізичної, психічної, духовної та соціальної його сфер, визначено чинники, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я.

У контексті нашого дослідження особливого значення набувають праці, які стосуються формування ціннісного ставлення до різних сфер дійсності, а також до здоров'я в дітей дошкільного віку. Пошуку шляхів зміцнення фізичного здоров'я дошкільників присвячено праці О. Богініч, Е. Вільчковського, Л. Волкова, Н. Денисенко, О. Дубогай, та ін.

Проблему формування в дітей психічного здоров'я досліджували І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, С. Максименко, В. Мухіна, та ін. З точки зору психологів дошкільний період є сенситивним у становленні особистості, формуванні в дитини ставлення до себе, здатності відповідним чином впливати на умови життєдіяльності, усвідомлювати власне „Я". Значним новоутворенням дошкільного віку є здатність до супідрядності мотивів, передбачення результатів своєї діяльності, усвідомлення прагнення до здорового способу життя.

Вимоги сучасності потребують переорієнтації змісту виховання підростаючого покоління, зміщення акцентів на створення умов для поступального, повноцінного, всебічного розвитку особистості. Для того, щоб навчити дітей жити, успішно діяти у світі, самовизначитися у ньому, необхідно сформувати у них, починаючи з дошкільного віку, ціннісне ставлення до себе, свого образу „Я", одним із компонентів якого є „Я – здоровий".

У Законі України „Про дошкільну освіту" акцентується увага на необхідності „збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини; …виховання свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля; формування особистості дитини, утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної і духовної діяльності людей [3,с.1–2]".

У працях видатних психологів Б. Ананьєва і С. Рубінштейна в якості провідної, системотворчої характеристики особистості виділяються її ціннісні новоутворення. Так, Б. Ананьєв розглядає цінності і ціннісні

новоутворення як основні, „первинні” якості особистості, які визначають мотиви поведінки і формують характер людини. С. Рубінштейн, вивчаючи динаміку розвитку особистості, пов'язує її з формуванням ціннісних орієнтацій .

У зв’язку з наявністю різних поглядів на здоров’я як цінність, доречно навести класифікацію цінностей, запропоновану З. Плохій:

– *особистісні цінності* (цінності, що стосуються особистого життя);

– *цінності сімейного життя* (цінності, що регулюють родинне життя);

– *громадянські цінності* (цінності, на основі яких вибудовується сфера суспільно-громадських стосунків);

– *національні цінності* (цінності, що характеризують особливості життя певної національності та державного устрою);

– *асолютно вічні цінності* (цінності, що акумулюють досвід усього людства і є еталоном його буття) [6, с. 4].

Враховуючи подану класифікацію, можна визначити, що здоров’я – це цінність, яка правомірно належить до всіх ціннісних категорій і є актуальною в різноманітних сферах людського життя.

Питання формування особистісних цінностей знайшло відбиток у дослідженнях І. Беха. За визначенням ученого, особистісна цінність – це „психологічне новоутворення, що виражає найбільш безпосередньо значущу для суб’єкта узагальнену форму довкілля, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює і утверджує себе, своє „Я”, і в результаті цього дана сфера стає простором його діяльності [2, с. 11]”.

Таким чином, відповідно до даного визначення можна припустити, що дитина, у якої буде сформоване сприйняття власного здоров’я як особистісної цінності, намагатиметься свідомо коригувати свою поведінку щодо здорового існування. Результат буде досягнуто за умови побудови педагогічного процесу з урахуванням завдань, спрямованих на формування ціннісного ставлення до власного здоров’я в дітей старшого дошкільного віку згідно з вимогами сучасної науки. На думку І. Беха, виховна тактика щодо рівня розвитку особистісних цінностей має полягати в забезпеченні їх прояву як ставлення, що не має чітко окреслених меж. При цьому шлях формування особистісних цінностей, який може бути успішно методично інструментований науково обґрунтованою виховною технологією, має полягати у сходженні від конкретного до загального. Тобто першочерговим завданням дошкільної освіти має бути формування в дітей старшого дошкільного віку усвідомлення цінності *власного* здоров’я з тим, щоб у подальшому підвести їх до розуміння цінності здоров’я тих, хто їх оточує, а також цінності здоров’я для суспільства.

Таким чином, ціннісні орієнтації сприяють адаптації особистості до соціуму, а також розкриттю її внутрішніх якостей, здібностей, що варто враховувати в роботі з дітьми дошкільного віку.

Підтвердження цієї думки знаходимо в О. Шорохової, яка досліджувала вплив ціннісних орієнтацій на особистісний розвиток

людини. Автор вважає наявну систему ціннісних орієнтацій важливою характеристикою особистості і показником її сформованості. Ступінь розвиненості ціннісних орієнтацій, особливості їх становлення дозволяють дати оцінку рівню розвитку особистості, цілісність і стійкість якої „ виступає як стійкість її ціннісних орієнтацій [8, с. 9]". Проектуючи даний умовивід на наше дослідження, можна визначити, що зорієнтованість дошкільників на здорове існування в соціумі забезпечить стимулювання їхнього особистісного розвитку на вищий рівень.

Від розкриття особливостей процесу розвитку і специфіки впливу ціннісних орієнтацій залежить визначення шляхів формування особистості, у тому числі утвердження її активної соціальної позиції. Особливого значення це питання набуває в процесі виховання дітей дошкільного віку, оскільки це є етап підготовки їх до навчання у школі. Аналіз даних стосовно сформованості ціннісних орієнтацій дітей у період переходу з дошкільного до молодшого шкільного віку, отриманих В. Сайко, показав, що у віці 5–6 років виділяються ціннісні орієнтації, відбувається їх емоційне засвоєння, яке закріплюється в діяльності і поступово знаходить адекватно вмотивоване вираження. Показово, що якісні відмінності ціннісних орієнтацій дітей (їх компонентів) чітко простежуються саме в цей період. Це виражається у ставленні дитини до себе, до інших людей, у розумінні і сприйнятті соціальних, моральних цінностей [7, с. 67–69].

Це положення дає підставу вважати, що на формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого віку особливий вплив мають соціальні чинники. Перш за все – це ставлення суспільства до здоров'я як до цінності. Таке ставлення дитина сприймає через поведінку дорослих, що її оточують, а також розкриття здоров'язберігаючої тематики в літературних творах, народних та сімейних традиціях тощо. Адже, за визначенням О. Запорожця, „соціальне середовище – це не просто необхідна зовнішня умова (поряд з повітрям, теплом). Це справжнє джерело розвитку, оскільки саме в ньому "записана" програма того, які психічні здібності мають у дитини виникнути, і визначені конкретні засоби для "переводу" цих здібностей із соціальної форми в процесуальну індивідуальну [1, с. 88]".

Актуальними для нашого дослідження є висновки відомого сучасного психолога О. Кононко, яка розглядає поняття ціннісного ставлення до себе в контексті динаміки розвитку особистості дошкільника. Автор вказує, що кожна зміна ставлення дитини до навколишнього світу та самої себе є новим етапом у розвитку її свідомості і самосвідомості, пов'язана з тим, як саме дитина вирізняє себе з довкілля, як із ним співвідноситься. На думку О. Кононко, "ціннісне ставлення – активна спрямованість дитини на щось, яка базується на визначенні її високої об'єктивної значущості та суб'єктивного особистісного смислу [4, с. 196]".

Проаналізувавши наукову літературу, ми дійшли висновку, що умовою для формування ціннісного ставлення є здобуття особистістю

знань з певної галузі, емоційне усвідомлення мотивів важливості цієї цінності і вміння регулювати поведінкову реакцію. Тобто „ціннісне ставлення" є складним новоутворенням особистості, у якому в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційні, мотиваційні і вольові процеси, що відіграють важливу роль у формуванні ціннісного ставлення. Це відповідає таким структурним компонентам ціннісного ставлення:

- когнітивно-інтелектуальному;
- емоційно-мотиваційному;
- поведінково-діяльнісному.

Л. Божович, вивчаючи зміни мотивів з віком дітей, визначила, що у дошкільників набувають смислу соціальні мотиви. Дослідниця пояснює це тим, що саме у цей період виникає потреба знайти певне місце серед оточуючення і виконувати серйозну, суспільно значиму діяльність .

Продовження дослідження різних видів мотивів, їх взаємозалежності, а також залежності від рівня розвитку індивіда знаходимо в працях В. Мухіної. Автором доведено, що дошкільник поступово починає розуміти навколишній світ і усвідомлювати своє місце в ньому. Це сприяє виникненню нових видів мотивів поведінки, під впливом яких здійснюються ті чи інші вчинки. Також активно розвивається воля, яка забезпечує дієвість цих мотивів, стійкість поведінки і її незалежність від зміни зовнішніх обставин. Між різними видами мотивів утворюються супідрядність, ієрархія: одні з них набувають більш важливого значення для дитини, ніж інші. За визначенням В. Мухіної, супідрядність мотивів є найважливішим новоутворенням у розвитку особистості дошкільника. Ієрархія мотивів, що виникла, надає певну спрямованість всій поведінці [5, с. 144–158].

Отже, спираючись на дослідження Л. Божович, С. Кулачківської, С. Ладивір, В. Мухіної, можна визначити, що, формуючи ціннісне ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку, слід враховувати особливості їхнього психічного розвитку, зокрема наявність супідрядності мотивів. На цьому ґрунті необхідно створити умови для усвідомлення дітьми в якості домінуючого мотиву життєдіяльності прагнення до здорового, повноцінного життя.

Таким чином, емоційно-мотиваційний компонент забезпечує формування в дітей стійкого позитивного ставлення до діяльності. Мета мотивації ціннісного ставлення до власного здоров'я, на нашу думку, має полягати в необхідності:

- активізувати і закріпити в дітей позитивні емоції, пов'язані зі здоровим існуванням;
- викликати інтерес до засобів підтримання здоров'я;
- активізувати бажання самостійно мислити;
- вчити знаходити причинно-наслідкові зв'язки між поведінкою і станом здоров'я;
- сформувати стійке прагнення до самостійного піклування про власне здоров'я.

Отже, формуючи ціннісне ставлення до власного здоров'я в дітей дошкільного віку, важливо враховувати зміст і взаємозв'язок його компонентів.

Узагальнюючи вищесказане, можна визначити, що ціннісне ставлення до власного здоров'я – це категорія, на формування якої істотний вплив має мотивація дитини на здорове існування, створення в її уявленні образу здоров'я, внутрішньої готовності до дотримання здорового способу життя. Враховуючи специфіку життєвого досвіду дошкільників, належну увагу необхідно надавати забезпеченню їх знаннями про основи здоров'я, себе самого, які найкращим чином сприймаються і закріплюються в різних видах дитячої діяльності: ігровій, комунікативній, предметно-практичній. Діяльність дітей має цілеспрямовано пропонуватися, мотивуватися дорослими. Для коригування діяльності вихованців необхідно ставити орієнтир на вплив наслідків їхніх дій на емоційний стан інших людей. У нашому випадку діти мають знати, що недотримання ними правил здорового існування веде до хвороби, що викликає власний негативний стан, а також стурбованість і переживання рідних людей.

Отже, дошкільне дитинство є сенситивним періодом для формування в дітей ціннісного ставлення до самого себе і, зокрема, до власного здоров'я. Процес формування ціннісного ставлення пов'язаний із виникненням ряду ціннісних новоутворень особистості, а саме: особистісних цінностей і ціннісних орієнтацій. Важливою основою для формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей дошкільного віку є сприйняття ними здоров'я як цінності, що в процесі життєдіяльності набуває особистісної значимості і переходить в розряд „особистісних цінностей". Сформованість ціннісних орієнтацій виражається у свідомому ставленні дитини до навколишньої дійсності, що, у свою чергу, виступає чинником, який мотивує її діяльність.

Вважаємо, необхідним в роботі з формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей дошкільного віку слід спиратися на когнітивно-інтелектуальний, емоційно-мотиваційний та поведінково-діяльнісний компоненти ціннісного ставлення, враховувати вікові особливості дітей з метою ефективнішого усвідомлення ними здоров'я як особистісної цінності, пізнання основ здоров'я, дотримання здорового способу життя.

Література:

1. Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В. Идеи А.В. Запорожца о развитии личности дошкольника // Вопросы психологии. – 1995. № 5. С. 87–99.

2. Бех І.Д. Біля витоків сутності особистості // Шлях освіти. – 1999. № 2. С. 11.

3.Закон України "Про дошкільну освіту". – К.: Ред. ж-лу Дошкільне виховання, 2001. 56 с.

4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. 243 с.

5. Мухина В.С. Психология дошкольника: Учеб. пособ. для пед. ин-тов и пед. училищ / В.С. Мухина: Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1975. 239 с.

6. Плохій З. Валеологія та екологія у змісті дошкільної освіти / Підготовка педагогічних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти: досвід і перспективи розвитку: Зб. наук. пр. – Ч. 2. – Чернівці: ЦНТІ, 2002. С. 506–512.

7.Сайко В.Д. Ценностные ориентации детей при переходе в младший школьный и подростковый возраст // Вопросы психологии. 1986. № 2. – С. 67–74.

8. Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности // Теоретические проблемы психологии личности / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1974. С. 3–33.

Дубровська Ю.Г.
Студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м.Ніжин,Україна

Особливості розвитку характеру у підлітків

Перехід до підліткового віку характеризується глибокими змінами, що впливають на особистісний розвиток дитини. Вони стосуються фізичної зрілості організму, а також відносин, які складаються у підлітків з дорослими людьми та однолітками. Еталони міжособистісного сприймання, якими користуються підлітки, оцінюючи оточуючих людей, стають все більш узагальненими і співвідносяться з ідеалами, цінностями і нормами. Актуальність даної теми визначається також необхідністю вирішення проблеми оптимізації взаємин підлітків між собою та гармонізації їх взаємин в цілому, втілення у практику виховання підростаючого покоління принципу особистісно зорієнтованого підходу.

Мета роботи – теоретично обгрунтувати відмінності між існуючими типами темпераментів, виявити особливості темпераментів підлітків .

Ще Л.С. Виготський наголошував, що основна особливість підліткового віку полягає у неузгодженості процесів статевого дозрівання, загального органічного розвитку та соціального формування. У наш час це протиріччя, зумовлене тим, що статеве дозрівання значно випереджає два інші процеси, має особливо гострий характер [1, с.213].

Самооцінка в цьому віці набуває не меншого значення, ніж оцінки дорослих, перетворюючись у надзвичайно важливий мотив поведінки. Переважна орієнтація підлітка на самооцінку пов'язана передусім із його

прагненням до самостійності та незалежності, із самоповагою, вимогливістю до себе [2, с.54].

Кожному віковому періоду притаманні характерні особливості, які тим чи іншим чином впливають на становлення особистості, її соціалізацію. Особливу групу у віковій ієрархії становлять підлітки [3, с.3].

Якісні та кількісні зміни відбуваються в інтелектуальній сфері: з'являється здатність виконувати недоступні раніше розумові операції. Розвиток інтелектуальної сфери впливає на розвиток інших сторін психіки дитини. Відбувається переплетіння схильності до міркування та особливої емоційності, вразливості [3, с.4].

Таким чином, в основі розвитку взаємовідносин у групі (класі) лежить потреба у спілкуванні, яка сама проходить з віком глибокі зміни. Вона задовольняється різними дітьми неоднаково. Це обумовлено тим, що для кожної дитини у групі (класі) виникає своя, неповторна ситуація спілкування, своя мікросфера [4, с.119].

Дослідження проводилися з дітьми 7 класу. Школа №9, м.Ніжин, кількість досліджуваний 20.

Таблиця №1

Методика вивчення типу характеру К.Юнг
Два основних типа: екстравертів та інтровертів

№	ПІБ	Результати
1	Б. Павло	40
2	В. Владислава	55
3	Г.Анастасія	35
4	Г. Антон	65
5	Д. Анна	75
6	І. Анжела	35
7	К.Богдана	65
8	К. Назар	40
9	К. Таня	35
10	К. Валерія	85
11	К. Богдана	55
12	К. Катя	45
13	К. Федор	55
14	К.Юра	80
15	М. Денис	50
16	М. Дарія	40
17	С. Настя	80
18	С. Ліза	65
19	С. Дмитро	50
20	Т. Євгенія	60

Таким чином у 20% дітей виявлена екстраверсія: легкі в спілкуванні, у них високий рівень агресивності, мають тенденцію до лідерства, люблять бути

в центрі уваги, легко зав'язують знайомства, імпульсивні, відкриті і товариські, серед їхніх знайомих можуть бути і корисні люди; судять про людей "по зовнішності", не заглядають всередину; холерики, сангвініки. 15 % дітей виявлена інтроверсія: зосереджені на власних переживаннях, мало контактні, мовчазні, насилу заводять нові знайомства, не люблять ризикувати, переживають розрив старих зв'язків, немає варіантів програшу та виграшу, високий рівень тривожності і ригідність; флегматики, меланхоліки. 65 % дітей виявлена амбіверсія: особистості, в яких присутні слабо виражені риси обох типів.

Таблиця №2

Тест-опитувальник Г. Шмішека, К. Леонгарда

№	ПІБ	1-тип	2-тип	3-тип	4-тип	5-тип	6-тип	7-тип	8-тип	9-тип	10-тип
1	Б. Павло	8	10	16	9	15	9	12	12	15	12
2	В. Владислава	16	14	18	12	9	12	15	18	21	9
3	Г.Анастасія	2	10	6	9	15	9	12	6	12	9
4	Г. Антон	10	8	8	15	9	15	12	18	12	17
5	Г. Юля	12	10	12	15	21	12	15	12	6	18
6	Д. Анна	10	10	10	12	17	9	6	18	15	15
7	І. Анжела	14	10	12	9	12	6	6	6	21	12
8	К. Назар	16	14	10	15	15	9	15	24	9	15
9	К. Таня	12	14	12	15	15	9	12	18	12	12
10	К. Валерія	14	8	18	18	9	3	6	6	24	9
11	К. Богдана	14	10	18	18	9	15	18	12	21	6
12	К. Катя	18	8	14	15	21	6	12	18	15	15
13	К. Юра	14	18	14	12	21	6	12	6	15	9
14	М. Денис	14	8	16	12	12	15	9	18	15	17
15	М. Дарія	10	10	16	12	9	9	6	24	23	9
16	Р. Аліна	12	16	16	16	15	9	15	18	15	12
17	С. Настя	8	14	12	18	15	6	9	24	12	12
18	С. Ліза	10	20	18	12	18	12	18	24	9	15
19	С. Дмитро	12	10	18	20	12	9	9	18	21	12
20	Т. Євгенія	10	14	12	9	18	12	12	17	12	12

1. Демонстративний тип.
2. Ригідний тип.
3. Педантичний тип.
4. Емоційний тип.
5. Гіпертимний тип.
6. Дистимічний тип.
7. Тривожний тип.
8. Екзальтований тип.
9. Емотивний тип.
10. Циклотимний тип

Таким чином у більшої частини класу 50 % учнів - Екзальтований тип , тобто головною рисою є бурхлива, екзальтована реакція на те, що відбувається. Вони легко приходять в захват від радісних подій і у відчай від сумних. Їх відрізняє крайня вразливість з приводу

будь-якої події або факту. При цьому внутрішня вразливість і схильність до переживань знаходять в їх поведінці яскраве зовнішнє вираження [2].

У 25 % дітей - Емотивний тип, тобто висока чутливість і глибокі реакції в області тонких емоцій. Характерні м'якосердя, доброта, задушевність, емоційна чуйність. Всі ці особливості видно і постійно виявляються в зовнішніх реакціях особистості в різних ситуаціях. Характерною особливістю є підвищена сльозливість.

20 % учнів - Гіпертимний тип, тобто помітною особливістю є постійне (або часте) перебування в піднесеному настрої, навіть за відсутності будь-яких зовнішніх причин для цього, яке поєднується з високою активністю, спрагою діяльності. Вони товариські, балакучі, дивляться на життя оптимістично, незважаючи на перешкоди.

5 % дітей - Педантичний тип, тобто добре помітними зовнішніми проявами цього типу є підвищена акуратність, тяга до порядку, нерішучість і обережність. Очевидно, за зовнішньою педантичністю стоїть небажання і нездатність до швидких змін, до прийняття відповідальності.

Таким чином, провівши дослідження з дітьми, а саме підлітками з віком 13-14 років,можемо зробити висновок, що вони відрізняються один від одного індивідуально-психологічними властивостями, такими, як характер та його особливості. Ми виявили, що підліткам притаманна сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що проявляються різних типах акцентуацій характеру, серед яких у досліджуваних найбільш виражені екзальтований та гіпертимний тип, що свідчить про емоційну нестабільність підлітків. З огляду на переважання амбіверсії, тобто рис і екстраверта, і інтроверта водночас, можна також зробити висновок, що характер підлітків знаходиться на етапі становлення і деякі його властивості ще не сформовані до кінця.

Література:

1.Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416с.

2. Заброцький М.М. Основи вікової психології. Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. – 112с.

3. Міжособистісне спілкування підлітків. Методичні рекомендації // Шкільний світ. – 2007. - № 17. – С. 2-11.

4. Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. Л.А. Регуш. – СПб.: Узд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во "Союз", 2001. – 191.

Євтушок К.С.
студентка ІІІ курсу спеціальності психологія факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Молодший шкільний вік охоплює період життя дитини від шести до одинадцяти років й найважливішу обставину у її житті – прихід до школи. В цей час відбувається інтенсивний біологічний розвиток дитячого організму (центральної і вегетативної нервових систем, кісткової і м'язової систем, діяльності внутрішніх органів). Зростає рухливість нервових процесів. Процеси збудження переважають, і це визначає такі характерні риси молодших школярів, як підвищена емоційна збуджуваність і непосидючість.

Вступ до школи вносить найважливіші зміни у життя дитини. Різко змінюється весь уклад його життя, його соціальне становище у колективі. Основною, провідною діяльністю стає відтепер навчання, найважливіший обов'язок – вчитися, здобувати знання. А навчання – це серйозна праця, шо вимагає організованості, дисципліни, вольових зусиль дитини. Школяр входить у новий колектив, в якому він буде жити, вчитися і розвиватися [2].

Правильне ставлення до навчання у молодших школярів формується поступово. Спочатку вони не розуміють, навіщо потрібно вчитися. Але невдовзі з'ясується, що навчання – праця, яка вимагає вольових зусиль, мобілізації уваги, інтелектуальної активності, самообмежень. Якщо дитина до цього не звикне, то у неї настає розчарування, виникне негативне ставлення до навчання [2].

На думку Н. В. Касициної, щоб цього не сталося, вчитель має навіювати дитині думку, що навчання – це напружена робота, але дуже цікава, оскільки дозволить дізнатися багато нового, цікавого, потрібного. Важливо, щоб і сама організація навчальної роботи підкріплювала слова вчителя [2].

На початковому етапі учні початкової школи добре навчаються, керуючись зовнішніми мотивами; іноді дитина добре навчається за мотивами стосунків з колективом. Велику роль відіграє й особистий мотив: бажання здобути позитивну оцінку, схвалення вчителів та батьків.

Спочатку в неї з'являється інтерес самого процесу навчальної діяльності без усвідомлення її значення. Тільки після виникнення інтересу до результатів своєї навчальної діяльності формується інтерес до змісту навчальної діяльності, здобуття знань. Ось ця основа і є сприятливим ґрунтом для формування у молодшого школяра мотивів для навчання [2].

Формування інтересу до змісту навчальної діяльності, здобуття знань пов'язані з переживанням школярами задоволення від своїх досягнень, а зміцнюється це почуття схваленням, підтримкою вчителя, яка підкреслює кожен, навіть найменший успіх, найменше просування вперед. Молодші школярі переживають почуття гордості, особливий підйом сил, коли вчитель схвалює і підтримує їх успіх і досягнення.

Великий виховний вплив вчителя, як стверджує Ф. В. Костильова, на молодших школярів пов'язаний з тим, що вчитель із початку перебування у школі стає їм незаперечним авторитетом. Авторитет вчителя – найважливіша передумова навчання і виховання в молодших класах [3].

Найбільш характерна риса сприйняття учнів – його недостатня диференційованість. Наступна особливість сприйняття учнів молодшого шкільного віку – тісний зв'язок з діями школяра. Сприйняття в таких межах психічного розвитку пов'язані з практичної діяльністю дитини. Сприйняти предмет для дитини – щось зробити з ним, зробити будь-які дії [4].

У процесі навчання відбувається перебудова сприйняття, воно піднімається більш високий щабель розвитку, набуває характеру цілеспрямованої і керованої діяльності. У процесі навчання сприйняття поглиблюється, стає більш аналітичним, диференційованим, набуває характеру організованого спостереження.

Увага учнів початкових класів характеризується слабкістю довільної регуляції, можливістю вольового управління увагою, керування нею на початку молодшого шкільного віку обмежене [5].

Молодший школяр зазвичай може примусити себе зосереджено працювати тільки за наявності мотивації (перспективи отримати відмінну оцінку, заслужити похвалу вчителя, найкраще виконати завдання).

Згідно з Б.С. Волковим, набагато краще в молодшому шкільному віці розвинена мимовільна увага. Все нове, несподіване, яскраве, цікаве звісно ж привертає увагу учнів, без зусиль зі сторони вчителя [5].

Розвиток пам'яті в молодшому шкільному віці відбувається під впливом навчання. Посилюється роль та значення словесно-логічного, смислового запам'ятовування, розвивається можливість свідомо керувати своєю пам'яттю і регулювати її прояви. У зв'язку з віковим відносним переважанням діяльності першої сигнальної системи у молодших школярів розвиненіша образна пам'ять, ніж словесно-логічна. Вони краще й швидше запам'ятовують і міцніше зберігають у пам'яті конкретні відомості, події, явища, предмети, факти, ніж визначення, описи, пояснення. Молодші школярі схильні до механічного запам'ятовування без усвідомлення зв'язків всередині матеріалу, що запам’ятовується [1].

Під впливом навчання відбувається поступовий перехід від пізнання явищ із зовнішнього боку до пізнання їх сутності. Мислення починає відбивати суттєві властивості та ознаки предметів і явищ, що дає можливість робити перші узагальнення, перші висновки, проводити перші аналогії, будувати елементарні умовисновки. І на цій основі в дитини поступово починають формуватися елементарні наукові поняття [2].

Молодший шкільний вік в дослідженнях О.Н. Каменської – вік досить активного формування особистості. Для нього характерне формування та закріплення нової вибіркової системи відносин до людей, колективу, до навчання, формування характеру, волі, розширення кола інтересів, розвиток здібностей.

У молодшому шкільному віці закладаються фундаменти моральної поведінки, відбувається засвоєння моральних правил поведінки, починає формуватися громадська спрямованість особистості.

Характер молодших школярів, на думку О. О. Петрової, М. В. Гамезо, відрізняється деякими особливостями. Насамперед, вони імпульсивні – схильні негайно діяти під впливом безпосередніх імпульсів, спонукань, не подумавши і зваживши всі обставини. Причина цього – потреба в активній зовнішній розрядці при віковій слабкості вольової регуляції поведінки [3]

Віковою особливістю є і загальна недостатність волі: молодший школяр не має великого досвіду тривалої боротьби за поставлену мету, подолання труднощів і створення перешкод. Він може опустити руки при невдачі, зневіритися у власних силах і можливостях. Нерідко спостерігається вередливість, упертість. Звичайна їх причина – недоліки сімейного виховання. Дитина звикла до того, що її бажання й вимоги задовольнялися, вона ні у чому не бачила відмови. Капризність і впертість – своєрідна форма протесту дитини проти тих жорстких вимог, що висуваються школою, проти необхідності жертвувати тим, чим жертвувати нема бажання [4]

За твердженням К.О. Казанської, молодші школярі дуже емоційні. Емоційні прояви мають таку специфіку:

- психічна діяльність молодшого школяра зазвичай забарвлена емоціями. Все, що спостерігають, думають, роблять, викликає в них емоційно-забарвлену реакцію;

- молодші школярі не вміють стримувати свої почуття, контролювати їх зовнішній прояв, вони безпосередні і відверті у натуральному вираженні радості, горя, суму, страху, задоволення чи невдоволення;

- емоційність виявляється у їхній емоційній нестійкості, до частої зміни настроїв, схильність до короткочасних і бурхливих проявів радості, горя, гніву, страху. З роками дедалі більше розвивається здатність регулювати свої почуття, стримувати їх небажані прояви [2; с.79].

Отже, вступ до школи формує потребу у пізнанні і визнні. Дитина починає займати місце всередині соціальних відносин: вона – учень, вона – відповідальна людина. Засвоєння норм поведінки, вироблених суспільством, дозволяє дитині поступово сформувати свої власні, внутрішні вимоги перед собою. Вона починає сприймати своє "Я" і визнає це право за іншими.

Саме у цей період в молодшого школяра продовжує формуватися його уявлення про себе, свої можливості, свої якості і своє місце серед інших людей – його самооцінка.

Література:

1. Каменська О. М. Психологія розвитку та вікова психологія: конспект лекцій / О. М. Каменська. – Ростов на Дону.: Фенікс, 2008. – 251 с.
2. Касицина Н. В. Чотири тактики педагогіки підтримки. Ефективні способи взаємодії вчителя і учня / Н. В. Касицина, Н. М. Михайлова, С. М. Юсфин. – М.: Агентство освітнього співробітництва, 2010. – 160 с.
3. Костильов Ф. В. Вчити по-новому. Чи потрібні оцінки -бали. Книга для вчителя / Ф. В. Костильов. – М: Владос, 2005. – 104 с.
4. Люблінська А. А. Вчителю психології молодшого школяра : Посібник для вчителя / А. А. Люблінська. – М.: Просвітництво, 1977. – 224 с.
5. Обухова Л. П. Вікова психологія / Л. П. Обухова – М.: Юрайт, 2010. – 374 с.

О.В. Завгородня,
доктор психологічних наук, провідний наук. співробітник
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

КАТЕГОРІЇ "ОСОБИСТІСТЬ", "ЕКЗИСТЕНЦІЯ", "КУЛЬТУРА"

Звернення до категорії особистості пов'язане з її трансдисциплінарним статусом, і водночас стрижневою роллю в психології, в її зв’язках з іншими категоріями; використанням інтеграційних можливостей широкого трактування особистості, зокрема в контексті подолання розриву між теоретичними пошуками та психологічною практикою.

Ми розглядаємо особистість в контексті категорій "екзистенція" і "культура". Останнім часом психологи все частіше звертаються до духовно-екзистенційних аспектів психіки, акцентуючи недостатність біосоціальних визначень людини. Людина переживає себе-в світі й світ-в-собі, рефлексує, сприймає світ й своє буття в ньому як різною мірою сповнене смислом або пусте й безглузде. Такого роду переживання й рефлексія не охоплюється звичними дослідницькими методами, осягнення людської екзистенції вимагає розширення інструментів пізнання.

Екзистенція та екзистенціювання – центральні поняття шерегу філософських та психологічних концепцій (М. Бердяєв, Бісвангер, М. Гайдеґґер, С. К'єркегор, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс та ін.). М. Гайдеґґер характеризує екзистенціювання як "відкрите назовні стояння всередині", просвітлення сущого, розкриття буття. К. Ясперс трактує екзистенцію як трансцендентне джерело та вічну мету людини. В. Франкл звертається до поняття екзистенції для окреслення специфіки людского буття та прагнення людини до пошуку його смислу. А. Ван Каам стверджує, що

людина як екзистенція – це природне бажання бути причетним до Добра, Істини і Краси [18]. На думку, Ф.Ю. Василюка, ключовим моментом особистісного вибору є звернення до екзистенційної глибини, до вищих цінностей, уважне прислуховування, очікування внутрішньої смислової відповіді [3]. Екзистенція не здійснюється автоматично за наявності сприятливих умов, а становить більш глибоку буттєву можливість, що вимагає снаги й рішучості цю можливість обирати і проживати [6].

На основі праць М. Гайдеґґера, С. К'єркеґора, К. Ясперса, А. Маслова, В. Франкла, Р. Мея, А. Ленґлє та ін. можна виокремити такі характеристики екзистенції: незнищенність; потаємність, непідвладність раціональному пізнанню; смислотвірну функцію; звернення людини до власної автентичності та глибини; зв'язок із сумлінням, вершинними переживаннями, натхненням, творчістю. Екзистенція – глибинний поклик буття, звернене до людини послання, яке треба почути – відповідно бути відкритим, чутливим. Також це вибір та відвага бути справжнім, вірним буттєвому поклику, послідовним в його здійсненні. Отже, узагальнюючи, можна визначити екзистенцію як глибинне джерело автентичного сповненого смислу індивідуального життя, актуалізація якого вимагає від людини відкритості та відваги.

Існує традиція духовно-екзистенційного розуміння особистості (М. Шелер, М.О. Бердяєв, Е. Муньє, С.Л. Франк та ін.). В радянській психології внаслідок ідеологічної депривації навіть самого поняття "особистість" (висловлювання К.О. Абульханової цит. за [9]), його зміст було вихолощено, редуковано до соціального аспекту людини. Але ті радянські вчені, які в силу власної духовності не могли ігнорувати екзистенційний вимір людини, для його позначення стали використовувати інші поняття ("суб'єкт", "індивідуальність").

Особистість ми розглядаємо насамперед як духовно-екзистенційне начало (первінь), з яким кожна людина приходить у світ. В драмі людського життя це начало може розвиватись, збагачуватись, досягати розквіту, плідної зрілості, а може збіднюватись, деградувати, спотворюватись. За умови достатньої вираженості духовний первінь інтегрує та преображає також соціальні й природні характеристики індивіда, перетворюючи їх на свої ресурси. Рівень особистісної зрілості людини визначається глибиною її переживань та сенсів, домінуванням буттєвих цінностей, повнотою та унікально-індивідуальним характером їх творчого виявлення та утвердження в житті і культурі. Особистість виступає чутливим "рецептором", перетворювачем та транслятором екзистенції (глибинного життя світу-в-собі й себе-у-світі) у сферу культурних форм, які можуть бути чуттєво сприйняті іншими людьми. Здійснюване особистістю втілення екзистенції в унікально-індивідуальних формах становить процес оригінального культуротворення.

Культура і особистість тісно взаємопов'язані. Актуалізація духовного потенціалу особистості пов'язана із "діяльнісним вживанням в світ

цінностей, напружено активною участю у реалізації цінностей у твореннi і співтворенні культури" [14, с. 6].

В цьому контексті розглянемо поняття культури. Існують різні тлумачення поняття культури, зокрема її трактують переважно як соціальний або духовно-екзистенційний феномен. В першому випадку акцентуються суперечності культурного і природного (З. Фройд), в другому – культурного та духовного (М.О. Бердяєв).

З. Фройд звертає увагу насамперед на такі аспекти культури. По-перше, культурні обмеження, придушуючи природні потяги людини, призводять до того, що людина не може почувати себе щасливою. По-друге, спостерігається зв'язок між інтересами панівної верстви та культурою, яка допомагає панівному прошарку підпорядковувати та тримати у покорі людську масу. По-третє, Фройд підкреслює суперечності між жінкою як виразником природно-статевої стихії та культурою. Дослідник ставить питання, чи можлива в майбутньому гармонійна нерепресивна культура, чи буде культурна людина здатною до безпосереднього переживання щастя й кохання.

М.О. Бердяєв розглядає культуру насамперед як засіб для духовного сходження людини. На його думку, культура – велике благо, та коли вона, втрачаючи духовні орієнтири, перетворюється на самоціль, то стає перепоною свободі й творчості, чинником культурного рабства, зокрема у формах снобізму, естетизму, саєнтизму.

Ми трактуємо культуру в широкому сенсі як створену людьми попередніх поколінь мережу сповнених смислом форм (програм, сценаріїв, патернів або моделей), які освоюються, відтворюються, перетворюються і творяться представниками нових поколінь; в культурних формах люди означують (символізують) та переозначують свої переживання та сенси. Культура є усе, створене людьми, незалежно від його гуманної або руйнівної спрямованості. В динамічному аспекті культура – процес перетворення форм в постійно відтворюваних практиках, але за нових умов, що відображає властиву людям певної спільноти динаміку сенсів.

Згідно з Е. Кассірером, людина, порівняно з іншими тваринами, живе не тільки у фізичному, а й у символічному універсумі. "Мова, міф, мистецтво, релігія – частини цього універсуму, ті різні нитки, з яких сплітається символічна мережа, складна тканина людського досвіду. Весь людський прогрес в мисленні і досвіді стоншує і водночас зміцнює цю мережу. Людина вже не протистоїть реальності безпосередньо, вона не стикається з нею віч-на-віч. Фізична реальність немов віддаляється мірою того, як зростає символічна активність людини" [4, с. 29]. Культура – мережа символічних елементів, поділюваних членами певного суспільства або соціальної групи, яка функціонує як орієнтаційна і нормативна структура соціально бажаної поведінки і як комунікативна матриця, за допомогою якої поведінка інтерпретується, інтегрується, координується і санкціонується (15), інструмент семіотичної медіації

людського життя, що забезпечує гнучкість людської психіки при її зіткненні з різноманіттям обставин [22].

Людина в своєму особистісному становленні розкриває для себе смисли, символізовані (означені) в культурних формах тими, хто їх створював. Культура – своєрідне смислове послання людей попередніх поколінь прийдешнім. Це живе, саморазвивальне утворення, що якісно прирощується з кожною зміною поколінь, які отримують в її формах досвід попередників і переосмислюють його, динамічна структура, змінювана разом зі зміною людського досвіду, відповідно до того, як одні системи понять і пов'язаних з ними значень і смислів втрачають свою актуальність, перестаючи бути предметом міжособистісної комунікації, а інші нові системи займають місце відмерлих [17].

З позиції психологічної антропології, сенси культури, випливають з досвіду, отриманого людиною у взаємодії з оточенням, досвід цей особливим чином організовується і передається з покоління в покоління, при цьому кожне нове покоління вносить в нього свої корективи. Культура певною мірою оформлює психологію індивіда, під її впливом складаються його афективно-когнітивні характеристики, здатність до диференціації і розрізнення людського досвіду, характерні способи набуття досвіду. Індивід, взаємодіючи з зовнішнім світом, з одного боку, вбирає культурний досвід, опосередкований іншими індивідами, а з іншого, виробляє нові елементи досвіду, продукує культуру. Пам'ять людини є первинним сховищем культури і бере участь у формуванні особистості. Пам'ять кодує інформацію, надає їй сенсу – можна сказати обробляє її, перетворюючи в культурний матеріал. Культура – варіативна, гнучка й рухлива [5].

Провідні функції культури, за Г.О. Баллом, – репродуктивно-нормативна і діалогічно-творча [2]. Останню функцію можна також назвати антиентропійною (творення культури як протистояння смерті), а першу – означити як інформаційно-енергетичну (жива пам'ять, що спонукає до дії). За М.О. Бердяевим, пам'ять духовна, вона є зусиллям духу, який опирається розпаду. Пам'ять забезпечує цілісність культури, а також спонукає до дії ("попіл Клааса стукає в моє серце"). Втрата пам’яті – симптом згасання культури, а підміна пам’яті (перекручення правди, дезінформація) – ознака злоякісного переродження її смислової серцевини, появи культури-покруча.

Т. Шварц запропонував "розподільну модель культури" – модель, яка відображає нерівномірний розподіл культури серед населення. Розподільна модель передбачає, що будь-яке суспільство, включаючи безписемні культури, має складну структуру, і в кожній із соціальних верств культура має свою специфіку. Також особливим чином культура заломлюється в психології кожного індивіда. Люди мають широкі різноманітні можливості сприйняття культурно оформленого досвіду в процесі своєї соціалізації, і кожний індивід виробляє власну версію культури. Всі ці "заломлення" разом складають єдину систему, яка і може називатися культурою в цілому [20].

Культура в широкому розумінні має різні складові: евристичні, обмежувальні, руйнувальні. Якщо переважають останні, культура стає ворожою особистості. Зокрема, імперський дискурс культури, висвітлюваний в постколоніальних дослідженнях (10, 21 та ін.), може бути зневажливо-знецінювальним щодо культур поневолених народів, руйнівним для автентичності та "кореневої системи" особистості представників цих народів, здійснюючи на них нівелюючий знеособлювальний вплив, призводячи до формування в них комплексу меншовартості, сприяючи їх ідентифікації з поневолювачем та його культурними пріоритетами, оцінками, баченням історії тощо. Розквіт культури характеризується домінуванням екзистенційних сенсів, розмаїттям та оригінальністю форм; занепад культури – сплощенням сенсів, зниженням їх рівня до егоцентричних, а також нівелюванням та примітивізацією культурних форм.

Отже, особистість виступає органом екзистенціювання, а культура – способом, засобом та результатом – в формі твору. Але для творця культури більш важливим є невидимий екзистенційний результат: "Мета всякої роботи – досягнення стану вищого буття …" [7, с.438-439].

Звертаючись до метафори коренів та крил, можна висловитись таким чином. Особистість вкорінена у бутті, причому коріння особистості індивідуально-неповторне, що є основою унікальності її самовиявлення. Стаючи суб'єктом культуротворення, особистість розгортає крила, набуває здатність злету та позаіндивідного існування. Особистість можна означити як індивідуально-унікальний голос буття (екзистенції), здійснюваний завдяки культурній суб'єктності людини.

Більш повне та глибоке розуміння людини можливе за умов діалогу різних традицій (когнітивної, герменевтичної, екзистенційної), звертання до їх потенціалу та здобутків різних наукових шкіл та використання методів, адекватних для пізнання різних сфер, аспектів та проявів особистості.

Література:

1. Балл Г.О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування основних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. №4. С. 25-53.

2. Бердяев Н.А. О назначении человека. Москва: Республика, 1993. 383 с.

3. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). Москва: Смысл. 2005. 191 с.

4. Кассирер Э. Опыт о человеке. Пер. А. Муравьева. *Проблема человека в западной философии*. Москва. 1988. С. 3-30.

5. Лурье С.В. Психологическая антропология: история, современное состояние перспективы: Учебное пособие для ВУЗов. Москва: акад. Проект, 2005. 216 с.

6. Лэнгле А., Орлов А.Б., Шумский В.Б. Экзистенциальный анализ и клиентоцентрированная психотерапия: сходство и различие. Вопр. Психологии. 2007. №6. С. 21-36.

7. Мастера искусства об искусстве. Т.5-2. Москва: Искусство, 1969. 542 с.

8. Оллпорт Г.В. Личность в психологии. Москва; "Ювента", 1998, 345 с.

9. Психология индивидуальности: новые модели и концепции / Под ред. Старовойтенко Е.Б., Шадрикова В.Д. Москва: НОУ ВПО МПСИ, 2009. 384 с.

10. Саїд Е. Культура й імперіалізм : пер з англ. Київ, 2007. 218 с.

11. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.

12. Фрейд З. Неудовлетворенность культурой. *Мир философии*. Ч.2. Человек. Общество. Культура. Москва: Политиздат, 1991. С. 285-293.

13. Хайдеггер М. Бытие и время. Москва: Ad Marginem, 1997. 451 с.

14. Чавчавадзе Н.З. Феномен бездуховности. О духовности: Сб. научных статей. Тбилиси, 1991. С. 3-25.

15. Янчук В. Культурно-диалогический интердетерминистский метаподход к анализу психологической феноменологии: теоретико-прикладные возможности. *Теоретичні дослідження у психології*. Харьков: Монограф. 2018. Том IV. С. 21-82.

16. Ясперс К. Общая психопатология. Пер. Л.О. Акопян. Москвв: Практика, 1997. 1053 с.

17. D'Andrade Roy G. Cultural meaning systems. In R. A. Shweder & R. LeVine (Eds.), Culture Theory: Essays on mind, self, and emotion. pp. 88–119. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1984

18. Kaam A. Existential psychology as a comprehensive theory of personality. *Exist. Psychol. & Psychiat*. 1963. Vol. 3. P. 11-26.

19. Lachapelle J. Cultural evolution, reductionism in the social sciences, and explanatory pluralism. *Philosophy of the Social Sciences*. 2000. Vol. 30 (3). P. 331-361

20. Schwartz Theodore, Geoffrey M. White, and Catherine A. Lutz, eds. New Directions in Psychological Anthropology. Cambridge, UK. Cambridge University Press, 1992.

21. Thompson E.M. Imperial Knowledge: Russian Literature and Colonialism. Contributions to the Study of World Literature, no. 99. Westport, Conn.: Greenwood Press, 2000. 240 p.

22. Valsiner J. An invitation to cultural psychology. London, UK: SAGE. 2014

Зазимко О. В.
кандидат психологічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ДОСВІДУ ЮНАКІВ

Формування особистого досвіду в юнацькому віці залежить від ряду умов суб'єктивного і об'єктивного характеру, внутрішнього та зовнішнього плану. Результат різноманітних впливів на формування досвіду юнаків можна відстежити у плануванні ними свого майбутнього, постановці життєвих завдань, які вбачаються через призму розуміння та інтерпретації індивідуального досвіду. Життєві плани структурують майбутнє в смисловому змісті, спрямовують вектор особистісного зростання саме сьогодні, в теперішньому часі, вимальовуючи сюжет особистісного майбутнього.

Хронологічні межі юнацтва в психологічній літературі визначаються по-різному. Найчастіше психологи виділяють ранню юність, або старший шкільний вік (14-15 – 17-18) і пізню юність (від 18 до 23-25 років).

Психологічний зміст етапу юності пов'язується з інтенсивним розвитком самосвідомості та інтелектуальним дозріванням. Постають соціальні проблеми необхідності вибору життєвої орієнтації, розв'язання завдань професійного самовизначення і включення в більш багатоаспектне життя суспільства.

На створені сюжету особистісного розвитку відбиваються особливості розуміння та інтерпретації людиною власного життєвого досвіду, які почасти пов'язані з наявними когнітивними можливостями. Новоутворенням юнацького віку в формуванні психічних процесів є розвиток абстрактного і логічного мислення. Мислення у юнаків, порівняно з попереднім віковим періодом, стає більш організованим і послідовним, обґрунтованим і критичним. Саме для цього віку характерне вживання епітетів продуктивного мислення: проникливість, критичність, швидкість тощо. Юнаки та дівчата мають можливість оволодівати науковими способами пізнання, високим рівнем узагальнення, абстрагування, здобувають тенденцію до причино-наслідкового пояснення явищ, уміння доводити свої погляди, аргументувати власні думки. Пізнавальні інтереси стають більш диференційованими, широкими і довільними.

Проте специфіка інтелектуальної зрілості особистості полягає в тому, що знання й розуміння про всі об'єктивні явища та властивості предметів переломлюються крізь призму індивідуальних, особистісних вражень, призму індивідуально-пізнавального досвіду. В юнацькому віці така зрілість продовжує активно формуватись. В. А. Роменець вказував, що "індивідуальна переробка вражень тут (в юнацькому віці – О.З.)

виявляється досить яскраво, і на перший погляд здається, начебто вона далеко відводить людину від дійсності. Проте цей відхід є водночас і проникнення в дійсність. Виявом прагнення до цього проникнення і є заперечення буденного. Інакше кажучи, виступ проти буденності є зворотною стороною палкого поривання до нового, в чому виявляється “дух заперечення” і “дух творчості” [5, с. 63]. Вказані особливості розвитку пізнавально-когнітивної сфери в цьому віці зумовлюють типовість футуристичних сюжетів, серед яких зустрічається не мало романтичних.

Окрім цього, дослідниками юнацького віку зазначається, що цей етап становлення особистості характеризується інтенсивним розвитком самосвідомості, адекватною оцінкою індивідуальних можливостей і суспільних умов. У цьому віці в процесі розвитку особистості окремі прояви самосвідомості стають центральними потребами особистості. Гостра актуалізація потреби в процесах самосвідомості часто проходить під впливом сильних емоційних переживань, на які багатий юнацький вік. Така потреба стимулює прагнення до самовдосконалення, цілеспрямованих змін своєї індивідуальності. Самосвідомість вже не просто віддзеркалює особливості формування особистості, а й сама значно впливає на процес її становлення. Якісні характеристики цього етапу в значній мірі будуть визначати подальший розвиток особистості в цілому.

Спрямованість саморозвитку визначається самопізнанням, яке з цього віку проходить не в рамках “Я і Інший”, а в рамках “Я і Я” [8]. Старшим школярам притаманна не завжди помітна складна внутрішня робота: прагнення управляти собою і розвиток почуття відповідальності, пошук життєвої перспективи та “примірка” їх на себе. У роботах С. Л. Рубінштейна є положення, що “Я” суб’єкта взагалі не може бути адекватно розкритим тільки через ставлення до самого себе [6]. Дійсно, реально ми завжди маємо два взаємопов’язаних ставлення – людина та буття, людина та інша людина. Такий підхід містить в собі можливості для вивчення особистості взагалі та юнацтва як етапу її становлення.

Для старшокласників характерна потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, що передбачає суттєву перебудову особистості, спрямованої на вироблення нової ідентичності, щоб відповісти на питання “який Я?” [1]. Юність – пора формування світогляду як системи поглядів на суспільство, природу, на принципи і правила поведінки. Юнацький вік характеризується формуванням світогляду, поглибленням і більшою організованістю мотивів поведінки. Більш конкретно життєві завдання юнаки та дівчата ставлять стосовно суспільної і навчальної діяльності, вибору професії, роботи з самовдосконалення. Їх все більше турбує питання сенсу життя.

Взагалі вважається, що до повноцінного становлення особистості призводять пошуки і сумніви, характерні для юнацького віку. Ті, хто пройшов через них, стають у більшій мірі незалежними, творчо підходять до справи, володіють більш глибоким мисленням, яке дозволяє приймати

самостійні рішення в складних ситуаціях, порівняно з тими, у кого процес формування особистості проходить в цей час гладко.

Юнацький вік – це період усталення ціннісних орієнтацій, які є однією з важливих психологічних характеристик зрілої особистості. Фактично – це проблема сенсу людського існування.

Ціннісні орієнтації, які є одним із центральних особистісних утворень, виражають свідоме відношення людини до соціальної зрілості, а тому визначають широку мотивацію її поведінки та чинять суттєвий вплив на всі сторони її діяльності (Б. Г. Ананьєв, І. С. Кон та ін.). Таким чином, розвиток ціннісних орієнтацій тісно пов'язаний з розвитком спрямованості особистості.

У ряді досліджень зазначається, що юнацький вік сензитивний для утворення ціннісних орієнтацій як стійкої властивості особистості, що сприяє становленню світогляду й означує особливості ставлення до навколишньої дійсності (Н. А. Волкова, В. Д. Єрмоленко, Б. С. Круглов, А. С. Шаров та ін.). Завдяки прагненню до самовдосконалення, через власну діяльність особистість виступає "як суб'єкт власного розвитку, що свідомо обирає свій подальший життєвий шлях, готуючись до тої діяльності, за допомогою якої вона збирається знайти своє місце у суспільному трудовому житті та активно змінювати умови, обставини свого життя" [4, с. 115].

Провідна проблема юнацького віку – проблема сенсу життя – призводить до осмислення глобальних питань, пов'язаних з особистісними цінностями та смислами, з духовним розвитком суб'єкта. Важливим є визначення підвалин формування єдиної картини світу, в якій нерозривні наукове та соціальне, технічне й гуманітарне, особистісне й суспільне та індивідуальний стиль мислення.

Ґрунтуючись на власній картині світу, юнаки вирішують проблему професійного самовизначення. Хоча ще рано для цього віку говорити про стійкість професійної самосвідомості, та, безперечно, основи такої свідомості вже закладаються, і в період пізньої юності можна говорити про їх міцність. Професійне самовизначення і перетворення професії в форму індивідуального життя – найважливіші механізми формування людської особистості як активного, діяльного, а значить і відповідального суб'єкта.

У ранньому юнацькому віці з'являється усвідомлення неперервності і наступності часу. Тема майбутнього стає головним виміром у постановці життєвих завдань та самоздійсненні сьогодні. Теперішнє набуває смислу як підґрунтя майбутнього і закладає базу для побудови реальних життєвих планів.

З огляду на описані психологічні особливості розвитку особистості в юнацькому віці та грунтуючись на розумінні особистості у контексті постнекласичної психології [7] і результатах емпіричного дослідження, проаналізовано особливості цільової спрямованості групи успішних студентів.

Частина їх життєвих завдань, а саме 8 %, за прогнозом самих юнаків не збудеться, але вони дозволяють собі мріяти. 17 % завдань вже реалізовані, і їх позитивні надбання, на думку студентів, будуть супроводжувати впродовж життя. 26 % життєвих завдань розраховані на близьку перспективу, 17 % – на середню і 33 %, звичайно, – на далеку перспективу. Отже, юнацький вік дійсно спрямований на перспективу, оскільки рівно третина їх життєвих завдань повинна реалізуватись, як вони сподіваються, в далекому майбутньому.

Виконуючи графічний тест Котла на часову перспективу, 86 % студентів перевагу надали також майбутньому. Втім, третина їх найменше значення відводить теперішньому часу, недооцінюючи події, що відбуваються з ними сьогодні. Теперішній час юнацтва існує переважно у згорненому вигляді, інколи лише межею між минулим і майбутнім. Втім, варто зауважити, що насиченість теперішнього часу різнобарвною подієвістю забезпечує більш повноцінне його переживання та переопрацювання, що призводить до більш глибокого розуміння та інтерпретації власного життєвого досвіду.

Стосовно сфер реалізації життєвих завдань, то найбільше життєвих планів пов’язано з особистісною сферою (37 %), потім із сферою самоздійснення (19 %) та професійною сферою (13 %). 10 % життєвих завдань пов’язані з сімейною сферою, як з своїм майбутнім подружжям, бажаними дітьми, так і своїми батьками. По 6 % життєвих завдань належать до соціальної та матеріальної сфери, і по 5 % – до дружньої та кохання. Цікаво, що планування особистісної і професійної сфер є взаємовиключними ($p \leq 0,05$), тобто професійні життєві завдання частіше не пов’язуються з особистісними.

Досягнення життєвих завдань в особистісній сфері в основному передбачається у недалекому майбутньому, тобто плани особистісного характеру належать до близької перспективи ($p \leq 0,01$), і не властиві далекій ($p \leq 0,01$), проте плани з самоздійснення в близькій перспективі відсутні ($p \leq 0,05$), а переміщаються до далекої перспективи здійснення ($p \leq 0,01$).

Вдалося також встановити, що студенти схильні до нейротизму надають перевагу життєвим завданням у сфері професійних та навчальних надбань ($p \leq 0,001$). Особи, відкриті новому досвіду, не ставлять перед собою тих завдань, які, на їх думку, не можуть здійснитись, є нереальними ($p \leq 0,05$), нереальні життєві завдання не планують і особи, відповідальність за здійснення яких вони беруть виключно на себе ($p \leq 0,05$), а більш добросовісні студенти, ті що більш схильні до згоди з думкою значимого оточення, менше переживають над невиконанням власних життєвих планів ($p \leq 0,05$).

Важлива роль у постановці життєвих завдань належить тому, як оцінює себе особистість юнацького віку сьогодні, як вона розставляє пріоритети, що визначає сюжет її життя.

Спрямованість саморозвитку визначається самопізнанням. Одним з механізмів присвоєння окремим індивідом людської сутності є ідентифікація як частково усвідомлюваний психічний процес уподібнення себе іншій людині чи групі людей. Механізм ідентифікації присутній у становленні особистості з раннього дитинства і поступово розвивається від примітивного бажання "бути таким як ...", до більш складних суб'єктивно контрольованих форм. Ідентифікація сприяє встановленню глибокого емоційного зв'язку з іншою людиною або групою людей, відчуттю причетності, об'єднаності з ними. У результаті, можуть бути перейняті не тільки риси й особливості характеру окремої особистості, а й норми, цінності, зразки поведінки певної групи, а також світової культури в цілому (етнічна самоідентифікація).

У той же час, ідентифікація як і рефлексія є способом, який дозволяє людині подивитися на себе "з боку", зрозуміти саму себе. Для такого способу ідентифікації людина в своєму розпорядженні має емпатію.

Цей інший бік ідентифікаційного процесу забезпечується перенесенням своїх почуттів і мотивів на іншого. Давня форма ідентифікації – антропоморфізм, що полягає в проекції своїх властивостей на іншого (в тому рахунку предмети, явища тощо), дозволяє своєрідно пізнавати світ. Тому більш важливими питаннями у формуванні індивідуального досвіду є можливість не іманентного (що залишається всередині меж можливого досвіду), а трансцендентного розуміння досвіду іншого і, як результат, власного життєвого досвіду.

Мова йде про можливість "відокремлення від іншого". Але відокремлення в цьому сенсі розглядається не як механізм відстоювання окремим індивідом своєї природної і людської сутності, не як лише переживання суб'єктом певної своєї відстороненості від об'єкта відокремлення, а як визнання індивідуальності іншої особистості. Таке "відокремлення" можна називати "рефлектуючим відособленням" [3].

Таким чином, основним механізмом за допомогою якого відбувається збагачення і розширення життєвого досвіду людини є рефлексія. Саме рефлексія розглядається як механізм оцінювання людиною свого життєвого світу, його ціннісно-смислового змісту і змін, які в ньому відбуваються. Але об'єкти рефлексування та її рівень можуть бути різними.

Звичайно, в ранньому юнацькому віці чужі життєві історії не можуть осібно сприйматися від власних історій особистості. Це досить складний механізм розуміння та інтерпретації власного досвіду, яким не завжди володіє людина й зрілого віку. Проте, на кінець юнацького віку, особистість може набути досвіду, що дозволяє їй стати в позицію позазнаходження (за М. М. Бахтіним) або рефлексивну позицію (за П. Г. Щедровицьким), що вказує на більш високий рівень розуміння власного життєвого досвіду.

Даний рефлектуючий процес об'єднує (поглинає) і досвід іншого (суб'єкт розуміння "стає на точку зору іншого") та власний досвід індивіда

(суб'єкт породжує свої власні погляди). Такий спосіб розуміння можливий лише тоді, коли індивід володіє специфічними засобами розуміння і певними комплексними уявленнями, що виробляються з метою об'єднання різних "точок зору" і різних діяльнісних позицій [12]. До тих пір, поки такі засоби не доступні, індивід завжди стоїть перед дилемою: "закритися" від одержуваної інформації від іншого (індивіда, суспільства, себе як об'єкта розуміння), або відмовитися від своєї власної позиції і пов'язаних з нею уявлень.

Література:

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1979. №4. С. 23–34.
2. Дискурсивні технології самопроектування особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/717132/.
3. Зазимко О. В. Рефлектирующее обособление как механизм понимания и интепретации личностного опыта в юношеском возрасте. *Актуальні проблеми психології : Психологічна герменевтика*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. Том ІІ, вип. 7. С. 143–154.
4. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1988. 304 с.
5. Роменець В. А. Психологія творчості. Київ : Вища школа, 1971. 248 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Перербург : ПитерКом, 1998. 688 с.
7. Чепелева Н. В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии. *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика*. Київ : ДП "Інформаційно-аналітичне агенство", 2010. Т. 2, вип. 6. С. 15–24.
8. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе. *Принцип развития в психологии*. Москва : Наука, 1978. С. 316–337.
9. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. Москва : Шк.Культ.Полит., 1995. 800 с.

Зарецька О.О.
кандидат філологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України
м. Київ, Україна

ПРО МОЖЛИВОСТІ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ДОСВІДУ ДОРОСЛОЇ ОСОБИСТОСТІ ЩОДО ВЛАСНОГО САМОПРОЕКТУВАННЯ І САМОКОНСТРУЮВАННЯ МЕТОДИКАМИ ГЛИБИННОГО ІНТЕРВ'ЮВАННЯ

Мета даної роботи – узагальнити і аргументувати деякі методичні прийоми, вироблені автором, для подальшого використання їх в дослідженнях дискурсивних практик самоконструювання і самопроектування дорослої особистості. Ми виходили з **гіпотези** про те, що спеціально організований комунікативний процес може зосередити людину на переосмисленні свого особистого досвіду шляхом рефлексії певних не рефлексованих і тому не усвідомлених або не артикульованих його складових. Розроблені автором методики глибинного online-інтерв’ювання особистості (змішаного усно-письмового, “розірваного”, поступового, гнучкого, почасти прихованого, тривалого інтерв’ю) і методика "провокації текстом" моделюють в експериментальних умовах вплив спеціально організованого діалогу на процес самопроектування і самоконструювання дорослої особистості, зокрема, на її індивідуальний дискурс самопроектування.

Під час попередніх емпіричних досліджень, метою яких було спостереження за рефлексією дорослою людиною всього комплексу своїх уявлень про особистісне зростання і самопроектування, а також аналіз психологічних особливостей і динаміки цього явища, з’ясувалося, що розроблена автором методика проведення опитування спрацювала як чинник "пробудження" процесу переосмислення досвіду в опитуваних [3; 4; 5]. Аналіз цього феномену дозволяє припустити, що цьому сприяли письмова форма опитування (за допомогою електронного листування) і пролонгований у часі діалог з опитуваним, що зумовили появу наративу специфічного типу, який ми назвали керованим триваючим пролонгованим розірваним наративом. Незважаючи на інтерес сучасних дослідників до всього спектру проблем особистісного розвитку і численність методичних матеріалів з аналізу "глибокого інтерв'ю", нам не зустрілися дослідження, які б обговорювали потенціал письмового пролонгованого інтерв'ювання з точки зору переосмислення індивідуального досвіду суб’єктом під час цього. Саме тому ми вважаємо **актуальною** подальшу розробку цієї теми.

Поняття "розірваного наративу" було введено нами раніше [2]. Розірваний наратив - це зв'язна розповідь опитуваного, яка за всіма ознаками є звичайним наративом, окремі фрагменти якого розподілені по

іншому, більшому тексту. Основою методики опитування було поступове нарощування "розірваного" наративу опитуваного під час неодноразових усних і письмових онлайн бесід з ним. Робота з матеріалами такого опитування передбачає "відновлення" розірваного наративу фрагмент за фрагментом за допомогою спеціальних методик обробки, "витягування" і "склеювання" значимих фрагментів. Коли робота з опитуваним йде "сесіями", цей метод дозволяє отримати потужний об'єкт дослідження, який містить безліч інформації про особу, про її інтерпретаційні "рамки" і про особливості організації її особистого досвіду. Такий наратив сам може бути як предметом дослідження (бо це, по суті, мовна модель "Я-концепції" суб'єкта), так і знаряддям виявлення психологічних рис суб'єкта.

Серед факторів, які сприяють цьому, варто відзначити:

1. Залучення опитуваного в *наративну практику в письмовій формі*. Письмовий формат відповіді сприяє її більшій обгрунтованості і повноті, ніж це відбувається в усному діалогічному спілкуванні. В результаті опитуваний продукує досить "*довгий*" текст, який часто є *наративом*; досягається *більш глибинне "занурення*" опитуваного в надра свого досвіду, оскільки свою письмову відповідь він пише *наодинці*; породження письмової відповіді відбувається *більш повільно*, ніж артикулювання усної, що теж сприяє *більш розгорнутому формату* породженого тексту; письмова форма для людей, хто має схильність до цього, дає можливість вийти за рамки конкретної і лаконічного відповіді і інколи навіть піднятися до пафосу "високого штилю" в стилістиці відповіді, особливо якщо поставлене в інтерв'ю питання на це надихає. У проведеному опитуванні частина реципієнтів воліла відповідати усно; отримані усні наративи дали більше "фактажу", письмові – більше рефлексії, занурення, підйому.

2. Можливості *"нелінійного" редагування* опитуваним своїх відповідей: доповнювати і розвивати вже сформульовану думку, робити вставки, зміни, акцентування, зберігати текст і повертатися до редагування через деякий час, знаходячи більш точні формулювання, тощо.

3. Більша *свобода маневру* при комп'ютерному листуванні, на відміну від звичайного письмового опитування: опитуваний не займає "учнівську" позицію, він сам вирішує, буде він це робити чи ні.

Аналіз результатів опитування виявив феномен нерефлексованості або слабкої рефлексованості індивідом власного особистісного розвитку. Питання анкети стосувалися "потаємного" в людині, глибоко особистісного і прихованого навіть від нього самого. Емпірично викликаний процес рефлексії і наративізації досвіду тим самим вочевидь сприяє його переосмисленню [5].

З огляду на перелічені зауваження, ми вважаємо оптимальною для дослідження самоконструювання та самопроектування особистості методику змішаного (усно-письмового), "розірваного", поступового,

гнучкого, частково прихованого, тривалого інтерв'ю, в результаті якого отримуємо керований діалогічний пролонгований розірваний наратив. Аргументуємо використані терміни:

• *змішане* інтерв'ю - бажано і переважно письмове; усна форма - для тих реципієнтів, хто не хоче або не може писати в силу обставин. Найбільш пріоритетні письмові форми – листування через електронну пошту і обмін повідомленнями через інтернет, письмові відповіді на самоті на заздалегідь надрукованих бланках (це менш бажано, так як структура інтерв'ю в такій формі жорстка і незмінна). Діалог послідовно, порція за порцією, розгортається в часі; у реципієнта немає можливим дізнатися про зміст подальшої частини, навіть про саму її наявність, і тому наступні питання не можуть вплинути на зміст і глибину відповідей на попередні;

• *розірване* інтерв'ю - порціями, через різні проміжки часу, з уточненнями;

• *поступальне* інтерв'ю - зміст порції питань визначається заздалегідь запланованими "топіками". Топіки, які визначають склад опитувальника, деталізують аспекти, що цікавлять дослідника, крім того, в них закладені структури для розвитку діалогу з опитуваним і отримання наступних фрагментів інтерв'ю. Топіки конструюються експериментатором заздалегідь на основі аналізу предмета і мети дослідження і спираються на попередньо виявлену і впорядковану множину смислів, з яких в сукупності складаються категорії, досліджувані засобами інтерв'ювання. Однак, відтворення опитувальника в конкретному інтерв'ю носить індивідуальний характер, список топіків може поповнюватися безпосередньо під час проведення опитування, оскільки сама діалогічна практика вносить багато нових непередбачуваних смислів в конкретний дискурс дослідження; в цьому сенсі опитування є різновидом пошукового експерименту, а опитувані є рівноправними співавторами результату. Раніше нами було введено поняття *"методу співрозмовника"* для позначення такого діалогічного опитування, коли не тільки дослідник задає питання, а й опитуваний у відповідь, відчуваючи атмосферу рівноправності, може поцікавитися чимось в зв'язку з темою опитування [3; 4; 5] і тим самим внести свій вклад в розвиток структури конкретного опитувального наративу;

• *гнучке* інтерв'ю - послідовність пред'явлення топіків визначається розвитком діалогу, тобто залежить від отриманої відповіді на попереднє запитання. Опитування такого роду має принципово двосторонній проективний характер: питання психолога проектує відповідь реципієнта, відповідь реципієнта проектує наступний питання дослідника;

• *почасти приховане* інтерв'ю – питання по можливості ставляться не "в лоб", а завуальовано, у відволікаючому контексті. Щоб не була очевидною і не лякала інтервенція у внутрішній світ опитуваного, краще цікавитися його думкою про досліджувані явища взагалі, апелювати до його життєвого досвіду в широкому сенсі. На цьому грунтується надія дослідника на позитивний результат опитування, який полягає в

отриманні розгорнутого розірваного наративу опитуваного на цікаву для нас тему;

• *тривале* інтерв'ю - інтерв'ю триває доти, доки реципієнт продовжує породжувати розгорнуту відповідь.

Особливості спілкування між комунікантами – інтерв'юером і реципієнтом – при проведенні опитування роблять однаково важливими для аналізу і питання інтерв'юера, і відповіді опитуваного, тому об'єктом подальшого аналізу принципово є весь текст інтерв'ю. Обробка матеріалів такого опитування передбачає технологію, неможливу без "гіпотетичних побудов". В результаті застосування такої методики отримуємо текст діалогу, на базі якого конструюємо керований діалогічний пролонгований розірваний наратив.

Логічним продовженням і розвитком методики глибинного online-інтерв'ювання особистості стала методика, яку ми назвали *"провокація текстом"* [6]. Її основна ідея полягає у створенні умов під час проведення опитування для послідовної рефлексії власного досвіду і власного уявлення відносно себе у відповідь на текст, який містить узагальнене осмислення результатів опитування за тими самими питаннями анкети. Людина діє відповідно до свого уявлення про себе, своєї моделі себе. Якщо текст, що сприймається, розхитує цю модель, а дії, що пропонуються під час дослідження, виводять особу з тієї ролі, яку вона сама для себе окреслила, і дають можливість і простір для нового погляду на себе, з'являється база для реальних самозмін. Провокуючий текст збуджує у індивіда нові смисли, під впливом яких відбувається перегляд власного досвіду, актуалізується потреба в його новій інтерпретації та реінтерпретації.

Ідея провокації текстом має глибокі психолого-герменевтичні корені: саме на цій технології побудовано традицію виховання літературою. Так само і наративна психотерапія ґрунтується на ідеї про вплив тексту наративу на свідомість особистості [6]. "Провокацію текстом" можна розглядати як моделювання впливу текстового оточення на процеси самопроектування і самоконструювання дорослої особистості.

Одна з головних особливостей методики – принципова *діалогічність*. Одним із механізмів смислопередачі (більш адекватним нам здається формулювання "вирощування нового смислу в особистості") є цілеспрямоване використання "*затравки*" (за термінологією Г. П. Мельникова), яка розпочинає процес породження смислу. Як затравку пропонується використовувати спеціально підібраний текст, який з високою ймовірністю викличе в опитуваного резонансну хвилю текстопородження – ми її назвали "*діалогічною хвилею*". При проведенні пілотажного дослідження це був науковий текст, що містив аналіз дослідником відповідей респондентів на питання анкети, запропоновані і даному опитуваному.

Для того, щоб текст провокував діалогічну хвилю, в ньому має бути яскраво виражена внутрішня діалогічна структура, що передбачає

наявність відкритих або прихованих апеляцій до інших авторів, полеміку з їхніми поглядами, аргументовані посилання на авторитети, відомі факти, в тому числі з висловлюванням сумніву у деяких з них. Трансляція особистісних смислів автора через такий полемічний текст з високою ймовірністю призведе до небайдужого сприйняття і присвоєння їх реципієнтом і, відповідно, до розвитку його особистості. Сприятиме цьому наявність у провокуючому тексті смислів, безумовно небайдужих для даної особи, особливо смислів, задіяних у верхніх щабелях ієрархії цінностей даної особи: смислів екзистенційного характеру, смислів, з яких складається і на яких ґрунтується ідентичність особистості, тощо; наративний план тексту; емоційність – яскравий емоційний текст гарантує відповідну реакцію читача (як це переконливо продемонстрував експеримент К. В. Гуцола [1]).

Бар'єри до виникнення діалогічної хвилі ми вбачаємо у (а) слабкій наративній компетентності особи; (б) нерозвинутих рефлексивних здатностях особи; (в) відсутності певної дози критичності в ставленні людини до інформації, яку вона сприймає, – прийнятті інформації на віру, без підключення власного досвіду, знань, тощо.

Висновки. Віртуальний простір письмового спілкування, письмових практик під час онлайн опитування за описаною методикою виконує роль середовища для перегляду і переосмислення власного досвіду індивідом у напрямку створення індивідуального дискурсу особистісного розвитку. Спеціально організоване опитування такого типу ініціює певний вид наративної практики у дорослих, виступає дієвою технологією самоусвідомлення особистості, а також відіграє роль наративного тренінгу.

Уроки цього дослідження можна залучити до вироблення методик "пробудження" процесу осмислення екзистенціального плану свого буття учасниками освітнього процесу. Опитування, близьке до проективних методик і за змістом орієнтоване на осмислення опитуваними свого досвіду, може стати тим стимульний матеріалом, який викличе бажані процеси в опитуваних. Впровадження методики такого типу в виховний і навчальний процеси може сприяти розвитку здатності до переосмислення власного досвіду, зосередження уваги на екзистенційних аспектах власного буття, розвитку здатності до рефлексії себе як особистості, привнесення ціннісних смислів в свідомість тих учасників навчального процесу, які не мали його в своєму активі до початку застосування методики, розвитку наративної компетентності особистості, розвитку здатності до самопроектування.

Література:

1. Гуцол К. В. Разработка и апробация вопроса о способности личности к самодизации. *Технології розвитку інтелекту.* Київ, 2019. Том 3. № 4 (25). URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/471.

2. Зарецька О. О. Деякі методологічні зауваження щодо "розірваного наративу" у психогерменевтичних дослідженнях. *Мова і культура (науковий журнал)*. Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. Вип. 12. Т. 10 (135). С. 57–64.

3. Зарецька О. О. Дискурсивні практики самопроектування дорослих. *Самопроектування особистості у дискурсивному просторі* / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Педагогічна думка, 2016. URL: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/704560

4. Зарецька О. О. Життєві контексти особистісного зростання дорослих *Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія* / за ред. Н. В. Чепелєвої. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. С. 141–170.

5. Зарецька О. О. Наративні практики особистісного зростання. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* / ред. Рада : М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін. Київ : Міленіум, 2012. Вип. 31 (34). С. 81–93.

6. Зарецька О.О. Провокація текстом як дієвий засіб розвитку індивідуального дискурсу самопроектування. *Актуальні проблеми психології : Т. ІІ : Психологічна герменевтика.* 2018. Вип. 11. С. 73–86.

Здоровець Т.Г.
асистент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Поняття “професійна компетентність” увійшло в науковий обіг у 80-ті роки минулого століття з праць Ю. К. Бабанського, С. П. Баранова, В. О. Сластьоніна і розглядалось як складова частина професіоналізму. Але насьогодні, за наслідками аналізу наукової літератури, немає в науці єдиного підходу до визначення поняття професійної компетентності.

Згідно з системним підходом (Т. Т. Браже, Н І. Запрудський) професійна компетентність трактується як певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості і забезпечує виконання особистих професійних зобов’язань [3].

Відповідно до концепції "інтегрованого розвитку компетентності" В. Чапанат, Г. Вайлер, Я. Лефстед, професійна компетентності спеціаліста – це інтеграція інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань і вмінь, тобто інтеграція знань та вмінь з різних сфер життєдіяльності людини, що необхідні для формування умінь виконання діяльності творчого рівня [3].

В. В. Крижко та Є. М. Павлютенков пропонують розглядати професійну компетентність через призму трьох сфер, кожна з яких має певні рівні професійної майстерності. Перша – операційно-технологічна: знання, уміння і навички, професійно важливі якості. Друга – мотиваційна сфера: духовний світ особистості – потреби, професійні орієнтації та мотиви діяльності. Третя сфера – рефлексивна, яка відтворює уявлення про себе, власні якості й результати діяльності, самооцінку, що формує навички самоаналізу власної діяльності [4].

Професійна компетентність, на думку А. К. Маркової, має чотири блоки: а) професійні (об'єктивно необхідні) знання; б) професійні (об'єктивно необхідні) уміння; в) професійні психологічні позиції, установки, необхідні для професії; г) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями й уміннями [9]. У наступних роботах авторки особистість як структурний компонент професійної компетентності набуває більшого значення, відтак А. К. Маркова вже виділяє спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну види компетентностей [9].

Згідно з І. Б. Міщенко найчастіше у структурі компетентності виділяють: операційно-технічну сферу (знання, навички, уміння, професійно значущі якості); мотиваційну сферу (спрямованість, інтереси, мотиви, потреби); практично-діяльнісну сферу (засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності). Наповнення змістом структурних компонентів відбувається варіативно, залежно від виду діяльності. Дослідниця зазначає, що, крім названих структурних компонентів, у деяких дослідженнях виділяють рефлексивну сферу (аналіз та оцінку відповідності здобутого результату поставленим цілям) [12].

Відповідно до уявлень О. Ф. Брискіної структура професійної компетентності розкривається через уміння, а саме: аналітичні, гностичні, мобілізаційні, інформаційні, орієнтаційні та комунікативні [8].

С. Г. Молчанов у понятті "професійна компетентність" виділяє такі складники: професійна кваліфікація; соціально-професійний статус; професійно значущі особистісні якості. Автор зазначає, що у професійній компетентності варто фіксувати її соціальний аспект, що відображає особливості професії як представника групи професій соціальної сфери [8].

Польський науковець Р. Квасніца вважає, що структура професійної компетентності складається з двох комплексів-підструктур: комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь (аксіологічні знання, досвід та вміння, необхідні для розуміння світу, оточення, себе, що забезпечує порозуміння шляхом діалогу та взаємодії. Він може бути диференційованим на комунікативні, інтерпретаційні та моральні компетентності) та комплекс технологічно-аналітичних умінь та навичок (вміння аналізувати, порівнювати, транслювати, трансформувати,

досягаючи бажаної мети. Має такі групи компетентностей: постуляційні, методичні і реалізаційні) [2].

Наукові джерела не однозначно трактують і поняття "компетентність":

1) "компетентність" (від лат. compeience) – поняття, що висвітлює аспекти поведінки людини, пов’язані з виконанням роботи, визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна досягти високих результатів у діяльності;

2) "компетентність" (лат. competens – відповідний, здібний) означає коло повноважжень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під компетентністю ми розуміємо сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності.

П. Горкуненко характеризує компетентність як достатній рівень професійних знань, умінь і навичок та сукупності особистісних можливостей і досвіду фахівця [3]. У широкому сенсі компетентність в основному розуміється як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дає індивіду змогу успішно функціонувати в суспільстві й інтегруватися в нього. У вузькому сенсі компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, міра інтегрованості людини в діяльність. А це передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності. Деякі дослідники вважають, що суттєвим моментом компетентності є здатність ухвалювати відповідні рішення в процесі вирішення конкретних проблем і виробничих завдань [15].

Проблема узгодження вітчизняної термінології та науки загалом із компетентнісним підходом полягає в тому, що науковці переважно користуються традиційною і зрозумілою тріадою "знання–уміння–навички", з якої виходить ціла низка категорій та понять. Проте поняття “компетентність” є ширшим, ніж знання чи вміння, і передбачає здатність фахівця використовувати в конкретній ситуації набуті знання, уміння, навчальний та життєвий досвід, знання ним методів пошуку необхідної інформації, уміння її аналізувати, бачити проблеми і шляхи їх вирішення, самоефективність, а також розуміння необхідності навчатися впродовж усього життя [6].

Аналіз сучасної літератури з проблеми досліджуваних категорій засвідчив, що “компетентність” є більш широким поняттям, яке характеризує й визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття особистістю необхідних компетенцій, що становлять мету професійної підготовки фахівця [6]. Так, В. Г. Первутинський вважає, що компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Компетентна в окремій галузі людина має певні

знання та здібності, що надають їй можливість обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній. У межах цього підходу поєднуються, зокрема, поняття “компетентність” і “готовність”, які визначаються не як тотожні, а як зв’язок між внутрішнім потенціалом та реальним його втіленням (внутрішньою сутністю і зовнішнім виявом).

Отже, професійна компетентність може розумітися як один із структурних компонентів професійної готовності до конкретного виду діяльності [15]. Розгляд сутності поняття “професійна компетентність” передбачає також виявлення відмінностей чи тотожності між поняттями “професійна компетентність” та “професіоналізм”. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами виокремлено деякі означення, що, як видається, найбільш повно характеризують поняття професіоналізму:

– міра і ступінь досконалості, якої досягає людина в процесі своєї діяльності, коли підіймається на вищу сходинку майстерності, стає авторитетом, майстром у своєму роді заняття;

– інтегральна характеристика людини, що передбачає наявність високого рівня здійснення нею професійної діяльності та життєву зрілість її особистості.

Література:

1.Василюк А.В. Польська професійна педагогіка про компетентність вчителя // Шлях освіти. – 1998. – №4. . – С. 20-23.

2.Горкуненко П. Формування професійної компетентності викладача педагогічного вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації в контексті загальноєвропейської інтеграції [Електронний ресурс] // Нова педагогічнадумка. – 2010. – № 1. – Р Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Gorkunen.pdf

3.Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2003. – 415 с.

4.Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 190 с.

5.Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников / http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf

6.Назарук О. М. Вікові особливості розуміння особистого досвіду / Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2004. 188 с.

7.Первутинский В.Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов: монография. – СПб., 2002

8.Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред. Н.В. Чепелєвої. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.

Зливков В.Л.
кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НАРАТИВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Наративний підхід до ідентичності, дослідження так званої "наративної ідентичності", а також використання наративного аналізу і методу наративного інтерв'ю останнім часом набувають все більшої популярності у соціальній психології. Наративна ідентичність – це особистісна ідентичність, яка формується при прочитанні свого життя в світлі творів культурного середовища, які виступають посередниками цього процесу, при цьому читання є діяльністю, що опосередковує текст і життя людини в цілому. Вважається, що автором концепту наративної ідентичності є П. Рікер, на його якого, тенденція західної філософії до досягнення прозорості "Я", розпочата рефлексивною філософією Декарта і фактично продовжена І. Кантом, повинна бути доповнена вивченням сутності самого розуміння. Концепція наративної ідентичності П. Рікера, представлена в книзі "Сам як інший" [3], де особистість, що розглядається як персонаж оповідання, не є чітко виділеною реальністю власного досвіду, вона причетна до динамічної ідентичності, властивої розказаної історії. Подібну ідентичність персонажа, яку створює оповідання, П. Рікер називає оповідною або наративною ідентичністю, а також особистісною ідентичністю, що розглядається в її тривалості та динаміці, і вважає її характеристикою і вирішенням проблеми часового виміру як "Я", так і самої дії. Така оповідна, або наративна, ідентичність особистості, на думку П. Рікера, коливається між тотожністю і самістю.

Наративна ідентичність (в англійській мові використовується ще й поняття "Narrating Identity" для позначення наративної ідентичності у її активній формі) є ключовою в оцінці та розумінні життя людини, у тому як вона ретроспективно та перспективно розповідає про свої життєві історії [5]. Згідно із C .FitzGerald, P. Goldie, критичне протиставлення внутрішніх ("Я в ситуації") та зовнішніх перспектив (власне "ситуація") є центральним у формуванні життєвих історій, зокрема це актуально в контексті кризових ситуацій, коли важливим є не лише розповідь про кризову ситуацію, а й особистості у ній (думок, емоцій та поведінки безпосередньо в складній ситуації).

Загалом, наративний підхід являє собою міждисциплінарну галузь знання, яка почала свій розвиток в лінгвістиці, філософії, соціології та історіографії і відносно нещодавно стала використовуватися в психологічних теоретичних та емпіричних дослідженнях. Зокрема, наратив розглядається як важливий конструкт, який дозволяє людині структурувати своє розуміння себе і свій життєвий досвід, а також в контексті побудови людиною своїх взаємин із іншими. У психології

наративний підхід зосередив увагу на автобіографічних "Я-наративах", тобто історіях, розказаних від першої особи, що оповідають про перипетії власного життя. Особиста історія надає відчуття цілісності життю, дозволяє утримати розрізнені частини досвіду, зберігає спадкоємність "Я" в часі та просторі, тим самим підтримуючи особистісну ідентичність. У дослідженнях ідентичності можна виділити три основні напрями розвитку наративного підходу: власне наративну психологію, конструкціоністській і персонологічний підходи. Треба відзначити, що більшість наративних досліджень здійснюються в рамках соціального конструкціонізму, на який, в свою чергу, значно вплинули ідеї Л.С. Виготського, за яким вищі психічні функції зумовлені культурно-історично і виникають в процесі комунікації та спільної діяльності: особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона являє собою для інших.

Натепер у психології існують різні концепції оповідання (розповіді про себе), тому говорити про наративну психологію можна лише як про дуже широке поле досліджень, об'єднаних інтересом до загального феномену. Наратив розуміється як форма, що організовує досвід і контролює дії і емоції; як когнітивна схема, що дозволяє пояснювати і долати труднощі; як результат роботи дискурсу, виражений в соціальних інтеракціях; як звіт про минуле, що забезпечує саморозуміння; як інструмент формування ідентичності, що надає життю цілісності та осмисленості. В середині 1980-х років один з активістів "когнітивної революції" Дж. Брунер висунув тезу про існування двох принципово відмінних між собою способів, або модусів розуміння світу: наративного і логіко-наукового (парадигматичного), які попри компліментральність однак не є тотожними [2]. Згодом Т. Сарбін окреслив "наративний принцип" психології, згідно з яким люди думають, сприймають, уявляють і вдосконалюють моральні вибори відповідно до власних наративних структур [4]. Для осмислення вчинків людина звертається до традиційних сюжетів, характерних для її культури, з допомогою яких можна об'єднати події життя в єдине ціле. Ці сюжети можуть бути передані в формі міфів, дитячих казок або в будь-який інший вербальній або невербальній формі. У своїй моделі ідентичності як життєвої історії Д. Макадамс [7] стверджує, що ідентичність сама по собі може приймати форму історії, що містить в собі певну обстановку, сцени, персонажів, сюжет і головну тему. У старшому підлітковому віці, юнацтві і ранній дорослості люди починають реконструювати своє минуле, сприймати своє сьогодення і передбачати майбутнє в термінах певної інтерналізованої, такої, що розвивається "Я-історії".

У наративі не просто описується певний "світ, де я міг би жити", але схвалюються або засуджуються дії героїв, при цьому власне герої діляться на "хороших" і "поганих", автор неодмінно (явно або неявно) дає моральну оцінку подіям, що відбуваються. Звідси, наратив – це завжди розповідь про цінності, про те, що для людини є важливим, правильним, про те, заради чого варто жити, або про те, в ім'я чого варто померти.

Розуміти наративи – значить осягнути ставлення авторів до життя, усвідомити їх бачення світу, а у діагностичній та психотерапевтичній роботі осмислення власних наративів є запорукою розв’язання більшості психологічних проблем, особливо таких, що час від часу повторюються у житті людини. Оскільки наратив пов'язаний з оціночною інтерпретацією минулого, в ньому обов'язково містяться нормативні ідеї про те, що можна вважати правильним, або, згідно із М. Фріманом [6] та Й. Брокмайєром [1] – уявлення про" хороше життя ("good life"). Таким чином, в наративній конструкції ідентичності є не лише психологічний, соціальний, естетичний, а й етичний вимір. Базуючись на працях П. Рікера, М. Фріман і Й. Брокмайєр вводять поняття наративної інтеграції – фундаментальної частини рефлексивної узгодженості, що виникає при досягненні уважного усвідомлення (зокрема такого, що відбувається при практикуванні медитацій чи майндфулнесу). Наративна інтеграція дозволяє створити цілісну історію життя шляхом лінійного, послідовного опису людиною своїх життєвих подій, що зумовлює їх переосмислення, переструктурування, трансформацію травматичних спогадів у автобіографічні.

Ще однією характерною рисою наративу є його чутливість до часового модусу людського існування. З усіх дискурсивно-орієнтованих теорій конструювання ідентичності лише наративний підхід дозволяє всерйоз розглядати розвиток і трансформацію ідентичності в часі, при тому, що спадкоємність та зв'язність "Я" залишається однією з найважливіших її функцій: "Я сьогодні такий самий як був вчора і попри можливі зміни, я зберігаю тотожність самому собі; це не означає, що я завжди однаковий, це означає лише, що я та сама людина, змінюються мої вчинки, думки, емоції, але не я сам; і саме я несу відповідальність за свої слова, вчинки, плани на майбутнє та їх реалізацію, я проектую себе та беру на себе певні зобов'язання", звідси, завдання наративу – відновити часовий порядок, ланцюжок подій, з яких складається життя. Однак Дж. Брунер стверджував, що в автобіографічних наративах дієслова минулого часу складають не більше 70% від усіх використаних дієслів. Очевидно, що "Я-наративи" - це оповідання не тільки про минуле, але, скоріше, про зв'язок минулого із сьогоденням і майбутнім. Згадуючи свій життєвий шлях, розглядаючи своє життя рефлексивно, людина повинна вибудувати розповідь таким чином, щоб в результаті прийти до себе теперішнього.

Важливою ідеєю дискурсивного підходу є "переміщення" ідентичності з площини приватного в площину соціального. Відповідно, "Я" – це продукт не тільки самої людини, а й всієї системи її взаємодій. Ідентичність конструюється на базі ситуативно зумовленого комунікативного досвіду. Для представників цього підходу сама ідея того, що існує "істинне Я", що стоїть за дискурсом, – вже результат дискурсивних практик.

Розуміння взаємодії між наративною абсорбцією та метафоричним мисленням потребує розрізнення в контексті експресивної активізації та

інтегративного розуміння; виразної та інтегративної форм метафоричного мислення; як виразно-інтегративна форма мислення впливає на глибину самосприйняття, експресивної та інтегративної форм розповіді про ідентичність та як ці процеси відповідають "моделюванню "Я" у взаємодії".

Наративний підхід відноситься до нон-структуралістських. Це означає, що поведінка людини не вважається маніфестацією тих чи інших структурних характеристик її особистості або будь-яких структурних особливостей взаємин, до яких вона включена; мова йде про вчинки, що здійснюються в певних умовах у відповідності до цінностей та намірів людини або врозріз з ними. Саме завдяки наративній організації ідентичності, на думку ряду авторів (Д. Брунер, Д. Макадамс, П. Рікер) забезпечуються її аспекти, пов’язані із неперервністю власного буття в часі, впорядкованістю і цілісністю досвіду. За рахунок побудови особистого наративу життєвий шлях досягає своєї узгодженості та наступності в соціальному, культурному та історичному часі. Пряме ототожнення ідентичності і наративу – це не єдиний варіант встановлення зв'язку між життєвою історією і наративом, оскільки останній є інструментом рефлексії – способом осмислення досвіду або результатом формування ідентичності.

Література:

1. Брокмайер И. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / И. Брокмайер, Р. Харре // Вопросы философии. –2000. – № 3. – С. 29–42.

2. Брунер Дж. Жизнь как нарратив / Дж. Брунер // Постнеклассическая психология. –2005. – № 1(2). – С. 9–29.

3. Рикёр П. Время и рассказ / П. Рикер. – М.: ЦГНИИ ИНИОН РАН, 2000. –313 с.

4. Сарбин Т.Р. Нарратив как базовая метафора для психологии / Т.Р. Сабрин // Постнеклассическая психология. – 2004. – № 1. – С. 6–28.

5. FitzGerald C. Thick concepts and their role in moral psychology / C.FitzGerald, P.Goldie // Emotions, imagination, and moral reasoning. – 2012. – P. 219-236.

6. Freeman M. Narrative integrity. Auto-biographical identity and the meaning of the "good life". In: J. Brockmeier, D. Carbaugh (Eds.), Narrative and identity: studies in autobiography, self, and culture / M. Freeman, J. Brockmeier. – Amsterdam: John Benjamins, 2001. – P. 75–103.

7. McAdams D. P. The psychology of life stories / D. P. McAdams // Review of general psychology. – 2001. – Vol. 5(2). – P. 100-122.

Ковальчук К.В.
студентка 3 курсу спеціальності "Психологія" факультету психології та соціальної роботи, Ніжинский державний університет імені Миколи Гоголя, м.Ніжин,Україна

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ З ОСОБИСТІСНОЮ ПОЗИЦІЄЮ УЧНІВ 7-Х КЛАСІВ

Досліджено взаємозв'язок уваги та особистісної позиції учнів 7 класів в контексті проблеми адаптації до навчання в середній ланці школи.

Ключові слова: когнітивні процеси, особистісна позиція, школярі 7 класів.

Психологам системи освіти добре відома проблема адаптації школярів 7 класів до навчання у середній ланці. Проблеми розвитку дитини в контексті шкільної адаптації розглядались у роботах Л. Божович, Д. Ельконіна, Н. Гуткіної, І. Дубровіної та інших. Проте недостатньо досліджень присвячених особливостямкогнітивної сфери учнів-семикласників у процесі адаптації з урахуванням сформованості їхньої особистісної позиції.

Відомо, що адаптаційний процес 7-класників ускладнюється суттєвими змінами в шкільному житті дитини:появою нових предметів, новим змістом, методами і формами навчання, новими вимогами з боку вчителів-предметників, кабінетною системою навчання. Все це відбувається на фоні вступу дитини у більш складний віковий, підлітковий, етап її розвитку, що ще більш ускладнює цей процес. Важливим є вивчення пізнавальних процесів учнів, які в значній мірі забезпечують ефективне навчання – пам'яті та уваги.

Дослідження в галузі когнітивної психології свідчать про зниження показників уважності учнів молодшого шкільного віку у порівнянні з їхніми показниками рівня запам'ятовування [1]. За Ш. Амонашвілі особистісна позиція учня – поняття, яке розкриває: наскільки дитина позиціонує себе як учня, школяра; наскільки приймається дитиною соціальна роль учня; наскільки дитина в своїй свідомості пов'язує власну особистість з навчальною діяльністю; наскільки сформована навчальна мотивація.

Метою дослідження було з'ясувати – чи є зв'язок між мірою сформованості особистісної позиції учнів 7 класів та розвитком їхніх когнітивних процесів, а саме – пам'яті й уваги. В дослідженні взяли участь 29 семикласників Ніжиської гімназії №3 Було використано наступні діагностичні методики: "Коректурна проба", "Коротке вибіркове відтворення тексту" (Є. Заїка), "Виявлення особистісної позиції учнів" (Ш. Амонашвілі). Перші дві діагностичні методики дозволили виявити рівні розвитку пам'яті та уваги: низький, середній, високий, а третя – рівні сформованості особистісної позиції учня: перший рівень (низький), другий і третій (високий).

За результатами дослідження виявлено, що учні, які мають низький

рівень пам’яті (неповне відтворення тексту, наявність надлишкової інформації) та перший рівень особистісної позиції (низький, орієнтація в завданні лише на інструкцію) проявили низький рівень уваги у 91 % випадків. Для порівняння: серед учнів, які мають низький рівень пам’яті при другому рівні особистісної позиції (бачення невідповідності в завданні й усвідомлення складності вирішення) – 88 % тих, хто мають і низький рівень уваги. Серед учнів з третім рівнем особистісної позиції (високий, учень відразу переоцінює завдання, як тільки виявляє в ньому протиріччя)з високим рівнем пам’яті виявлено 39 % учнів, а з високим рівнем уваги 73 %. При порівнянні розподілу учнів за особистісною позицією і за розвитком пам’яті виявлено, що серед учнів з першою позицією високий рівень пам’яті мають 24 % учнів, а серед тих, в кого друга і третя позиція разом високий рівень пам’яті мають 28 % школярів. Тим самим, відмінності за пам’яттю мало помітні. А ось при порівнянні особистісної позиції з розвитком уваги виявлені більш помітні відмінності. Так, серед учнів з більш високими другим та третім рівнями особистісної позиції низький рівень уваги мають 27 % учнів, а серед тих, хто мають низький перший рівень – 44 % учнів.

Тим самим виявлено, що учні зрізною сформованістю особистісної позиції в навчанні мають різний розвиток уваги. Серед школярів з найнижчим рівнем сформованості особистісної позиції більшість учнів мають низький рівень уваги і менше учнів – високий. Навпаки, серед тих учнів, які мають більш сформовану особистісну позицію менше тих, у кого низький рівень розвитку уваги й набагато більше – з високим.

Таким чином, особистісна позиція учня (в якій містяться позитивне відношення до навчання, прийняття соціальної ролі учня тощо) та увага учня мають тенденцію бути позитивно взаємопов’язаними. Натомість для пам’яті такої тенденції не виявлено.

Отримані результати вимагають у подальшому більш детального вивчення причин недостатньо сформованої особистісної позиції, а також пошуку засобів розвитку уважності учнів.

Література:

1. Амонашвілі Ш. О. До школи у шість років // Педагогічний пошук : кн. для вчителя / упор. І. М. Баженова. Київ : Рад. шк., 1988. С. 3–46.

2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М.: Комплекс-Центр, 1993. 176 с.

3. Заика Е. В., Кузнецов М. А. Харьковская психологическая школа: 80 лет исследования психологии памяти. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія "Психологія". 2015. № 50. С. 80–100.

Ковтун А.Ю.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФАСИЛІТАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ООП

Навчальний процес сьогодення (навчання, викладання, научіння) вимагає повної включеності, знань, умінь, а тобто професіоналізму від сучасного вчителя. Адже, сучасний педагог працює в класі де навчаються діти з різними потребами , в тому числі й освітніми.

Багаточисленні дослідження вчених різних країн підтверджують те, що освіта для дітей з ООП має бути такою самою, як освіта для решти дітей загальноосвітньої школи. Мається на увазі, що діти з особливими освітніми потребами приймають участь у навчальному процесі звичайного класу.

Водночас, щоб забезпечити такі умови необхідно модефікувати чи адаптувати освітній процес, методи викладання, підходи та ставлення вчителя до нього.

Повернемося до понять “навчання”, “викладання” і “научіння”. Як підкреслює К. Роджерс, у сучасному світі, для якого характерні постійні зміни, акцент у процесі навчання необхідно перенести з викладання на фасилітацію навчання. Такі зміни в навчанні К. Роджерс розглядає як прояв нового мислення, як справжню реформу освіти, яку неможливо забезпечити ні шляхом удосконалення навичок та умінь, знань і здібностей учителя, ні шляхом розробки та вдосконалення в процесі навчання нових експериментальних програм та сучасних новітніх технічних засобів навчання [4, с. 452]. Тільки учитель нового покоління, появу якого диктує сучасний навчально-освітній простір інклюзивної освіти , озброївшись психологічними засобами педагогічного спілкування та власне навчання, здатний оптимізувати освітній простір, зробити його більш людяним, звичним, пом’якшити жорсткість вимог і відчуженість його від дитини.

Варто зазначити, що подібні погляди стали стрижневими для гуманістичної психології. Так, А. Маслоу висловив ідею, згідно з якою потреба у власному розвитку і почуття задоволення від її досягнення є однією з рушійних сил становлення особистості. Це твердження є актуальним і справедливим на сучасному етапі розвитку інклюзії в Україні.

К. Роджерс показав, що єдиною альтернативою цій практиці навчання є лише центрована на учнях гуманістична практика [4].

Висловлено це майже через століття після праць І. О. Сікорського, що, на наш погляд, є дуже показовим. У чому ж вбачав цю “центровану на учневі практику” український дитячий психіатр І. О. Сікорський?

Вчитаємося лишень: "…якими важкими і навіть небезпечними для розуму і здоров'я учня є розумові заняття без допомоги вчителя . Ми маємо на увазі те явище, що при цьому легко виникає і полягає в неясності думки і розумової сплутаності, в яке впадають діти особливо в перші роки шкільного життя… Ця гостра розумова сплутаність, яка перекриває можливість розмірковувати про предмет і навіть пригадувати, може стати звичною вадою мислення і у своїх більш різких формах може ускладнювати учіння і навіть приводити його до абсолютної безуспішності в заняттях" [Цит. за: 3]. Тому учневі вкрай необхідна допомога вчителя, головне завдання якої – стимулювання та ініціювання (фасилітація) осмисленого навчання.

Свого часу К. Роджерс наголошував на тому, що саме фасилітувальні особистісні установки викладача (вчителя, вихователя), а не методи його роботи і не зміст освіти як такий складають основу становлення продуманого, продуктивного і незалежного навчання учня. "Тільки на перебудові певних особистісних установок учителя, включаючи механізми лабільності та гнучкості, які реалізуються в процесі його міжособистісної взаємодії з учнем, – переконливо стверджував К. Роджерс, – має ґрунтуватися справжня реформа освіти" [4].

Поняття "гнучкість" розглядається в багатьох дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів, хоча єдиного підходу до його пояснення ще не вироблено. Власне нас цікавить поняття "гнучкість" у педагогічному процесі. Цей термін ми розуміємо як складні багатомірні психологічні утворення, що містять у собі змістовні та динамічні характеристики, які зумовлюють здатність учителя легко відмовитися від невідповідних ситуацій та завдань, способів поведінки, прийомів мислення і емоційного реагування, а також виробляти та сприймати нові оригінальні підходи до вирішення проблемної ситуації. Тому гнучкість як інтегральна характеристика особистості педагога забезпечує йому можливість успішно вирішувати широкий спектр професійних та життєвих проблем в умовах змін та в інклюзивному навчанні.

Так К. Роджерс аналізує три основні установки учителя-фасилітатора, які будуть сприяти розвитку особистості учня. Перша установка – це *істинність*, відкритість учителя своїм власним думкам і переживанням, здатність відкрито виражати і транслювати їх у міжособистісному спілкуванні з учнями. Друга установка, яка забезпечує безумовне позитивне ставлення, – це *довіра*, внутрішня впевненість учителя в можливостях і здібностях кожного учня [4]. Третя установка, за Роджерсом, – *емпатія*, емпатійне розуміння. "Установка, яка описується як термін "емпатійне розуміння", – це бачення учителем внутрішнього світу і поведінки кожного учня з його внутрішньої позиції, ніби його очима" [5].

Із розвитком вищезазначених механізмів та установок підвищується рівень майстерності вчителя. Для вчителів-майстрів характерним є

проникнення в приховані резерви розвитку та оптимістичні характеристики особистості.

Характеризуючи процес педагогічної взаємодії, необхідно враховувати не тільки те, що робить учитель, але одночасно і те, що робить у цій спільній діяльності учень. Сприймаючи зміст навчального матеріалу, учень ставиться до нього певним чином: він прагне зрозуміти те, що вивчається; він намагається виробити до матеріалу, який вивчається, відповідне ціннісне ставлення (позитивне чи негативне); опанувати способи роботи з інформацією.

Важливо підкреслити: лише тоді, коли вчитель піднімається над конкретною ситуацією власної взаємодії з учнем, він спрямовує свою увагу на забезпечення умов, які б сприяли встановленню спів-розуміння між ним та учнем, взаємній оцінці явищ тощо.

Хтось добре сказав: по-справжньому знає камінь не той, хто його роздробив і пізнав таємницю структури, а той, хто з нього храм створив" [Цит. за: 1].

Інколи для створення такого храму, як зазначає Є. М. Ільїн, необхідно кардинально змінити свої погляди, перебудувати ситуацію таким чином, щоб учень самостійно, долаючи певні труднощі, виборював і формував своє власне бачення в процесі пізнання й становлення як особистості, а це – майстерність. Навіть штучно створена ситуація має чудовий ефект.

Нагадаємо тезу Л. С. Виготського, згідно з якою навчання і розвиток – речі різні, один крок у навчанні може означати сто кроків у розвитку і навпаки [2]. Педагогічні дії вчителя, які повинні мати допомагальну природу, покликані гармонізувати вказані взаємовідношення і тим самим сприяти розвитку учня, адже допомоги вчителя потребують усі без винятку учні і в усіх психологічних ланках процесу навчання: від формування учбово-пізнавальної мотивації до виконання окремих учбових дій (вправ). При цьому всі учні потребують різної допомоги як за ступенем її вияву, так і за змістом. І останнє: допомагати, як відомо, можна лише тій людині, яка сама щось робить або принаймні хоче зробити. Але завдання розвитку перед педагогом не може навіть ставитися.

Допомагальна дія в навчальному процесі , як це показано у дослідженнях, має складну психологічну природу. Власне можна сказати, що всі засоби цієї дії є психологічними за своєю сутністю [3, с. 303], і є справедливими в умовах інклюзивної навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Література:

1. Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування : монографія / Л. В. Барановська. – Біла церква, 2002. – 256 с.

2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагог, 1982.

3. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення : наукова монографія / М. В. Папуча. – Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2011. – 656 с.
4. Роджерс К . Фрейберг Д. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
5. Роджерс К. Взгяд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.

Ковтун Л.В.
практичний психолог
Ніжинського навчально-виховного комплексу №16 "Престиж",
м. Ніжин,Україна

Солдатенко Т.І.
вчитель біології
Ніжинського навчально-виховного комплексу №16 "Престиж",
м.Ніжин,Україна

ЛІВОРУКА ДИТИНА – ШЛЯХ ДО КРЕАТИВНОСТІ

Проблема розвитку креативної особистості в останні роки привертає все більшу увагу дослідників. Розвиток суспільства неможливий без формування креативної компетентної особистості, здатної адаптуватися до умов, що постійно змінюються. Для молодої української держави проблема ідентифікації, підтримки та адаптації обдарованих дітей є досить актуальною. І саме це зумовлює необхідність впровадження інновацій в галузі освіти на сучасному етапі її розвитку, оскільки вони забезпечать розвиток нестандартного мислення креативної особистості.

Особливо актуальними стають дослідження щодо розкриття основних механізмів розвитку обдарованості, специфіки її проявів на різних вікових етапах, умов розвитку інтелектуальних здібностей і особистісних характеристик, які б забезпечували розкриття індивідуальних якостей дитини, а також шляхи формування креативності і мотивації досягнення успіху.

Здійснюючи прийом дітей до першого класу, вчителі зазначають, що з кожним роком кількість ліворуких учнів збільшується. Помічено, що шульги з дитинства проявляють креативні здібності на фоні високої емоційності [2]. Завдання вчителів і батьків – створити максимально комфортні умови для навчання та виховання ліворукої дитини, аби зберегти її здоров'я, реалізувати її можливості та розвивати здібності.

Так на базі Ніжинського навчально-виховного комплексу №16 "Престиж" проведено дослідження, метою якого було вивчення

креативних здібностей ліворуких та виявлення їх особливостей у порівнянні з праворукими.

У тестуванні було задіяно дві групи досліджуваних молодшого шкільного віку. Одна з них – експериментальна група – це ліворукі, інша контрольна група – праворукі. Обидві групи однакові за демографічним складом (віком, статтю, статусом).

Оскільки творчі можливості дитини прямо й безпосередньо не пов'язані з її здібністю до навчання, успішність учнів до уваги не бралась.

Основними показником для дослідження була провідна рука дитини.

Для опрацювання даних використано порівняльний метод.

Для дослідження були обрані наступні методики:

- Методика "Неіснуюча тварина". Виконуючи малюнок, людина виявляє певний зміст своїх думок, своєї психіки. Звичайно, це відображення не показує всю складність психічного світу особи, але деякі прояви її виявляє [5]. Проте ми не досліджували внутрішній світ, тому обирали лише один показник – творче начало, креативність у зображенні.
- Методика вивчення рівня невербальної креативності (за П.Торренсом) [5]. Досліджувані фактори:

- Швидкість - фактор характеризує швидкість творчого мислення і визначається загальним числом відповідей;
- Гнучкість – фактор характеризує гнучкість творчого мислення, здатність до швидкого переключення і визначається числом класів даних відповідей;
- Оригінальність, своєрідність творчого мислення, нестандартність підходу до проблеми; визначається числом оригінальних відповідей, незвичним застосуванням елементів, оригінальністю структури відповідей.

- Методика вивчення творчої уяви "Три слова" (метод запропонований В.Меде та Г.Піорковським), допомагає з'ясувати кофіцієнт творчої уяви [4].

Використовуючи вказані методики, ми намагалися простежити: у якої з досліджуваних груп буде краще проявлена креативність - у ліворуких дітей чи у правшів?

У нашому дослідженні з'ясовано наступні особливості ліворуких:

по-перше, діти –шульги дійсно мають перевагу над дітьми – правшами по прояву своїх креативних задатків (наявність креативності мають 17% правшів, а лівшів- 33%;

по-друге, у ліворуких з високим рівнем аналітичності в мисленні невербальна продуктивність є вищою (10 балів проти 9);

по-третє, коефіцієнт творчої уяви значно переважає у лівшів над праворукими (22 - у правшів, 33- у лівшів).

Результати обстеження не є остаточними: творчість – гнучке явище психіки і за умови її розвитку або, навпаки, гальмування, творчі задатки дитини можуть зникнути.

Проте, це дає можливість стверджувати, що лівші розвиваються особливим чином, відрізняючись не рівнем розвитку, а способом мислення. Таким чином, результати роботи свідчать:

1. Дуже важливо визначити напрям "рукості" дитини до початку навчання та відмовитися від практики переучування ліворуких дітей.

2. Необхідно знати особливості функціонального розвитку ліворуких дітей. Це передусім краще впізнання вербальних (словесних) стимулів, ніж невербальних (схем, модулів).

3. Більш високий творчий потенціал шульг проявляється при проблемному навчанні і залученні до художньої творчості.

4. Необхідно використовувати особливості розвитку ліворуких дітей у навчально-виховному процесі. Сучасні шкільні програми орієнтовані насамперед на розвиток логіко-знакових, тобто лівопівкульних компонентів мислення і не дають можливості реалізувати потенціал ліворукої дитини, яка має правопівкульну орієнтацію.

5. Розвивати творчі здібності можна лише орієнтуючись на індивідуально-психологічні особливості учнів та психологічну готовність педагога до реалізації методів роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Вибір методів творчої роботи залежить від віку учнів, їхнього розвитку, інтересів, характеру.

Отож, приходимо до висновку, що питання творчості є важливим. Визначальним є молодший шкільний вік, який є сензетивним для творчого розвитку дітей. Оскільки основною метою освіти є підготовка підростаючого покоління до майбутнього, то саме креативність - це той шлях, що може ефективно реалізувати цю мету.

Література:

1. Гребенюк Н. Д. Труднощі навчання ліворуких дітей / Н. Д. Гребенюк. – Дніпропетровськ, 2006. – 275 с.

2. Домвлатова Н. Праве чи ліве? Третього не буває. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.dds.com.ua.

3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.

4. Пашукова Т.И., Допира А.И, Дьяконов Г.В. Практикум по общей психологии. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://psylib.org.ua/books/pasht01/index.htm

5. Левак М.В., Петрище В.Ю. Психологу для роботи. Діагностичний методики. – Ужгород: Вид. Олександри Гаркуші, 2011. – 616 с.

6. Моляко В.А., Рыбалка В.В. Теорія виховання творчої осибистості на основі стратегіального підходу / В.А. Моляко, В.В. Рыбалка // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 6. – С. 1-16

Колесник А.К.
студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним з головних завдань всіх без винятку інституцій і закладів, що мають відношення до підростаючого покоління, стає збереження, розвиток і зміцнення здоров'я дітей. Особливо актуальною ця вимога є по відношенню до початкової школи, адже молодший шкільний вік охоплює такий проміжок перебування дитини в школі, коли зростаюча людина найбільш чутлива і відкрита до оточення, а нове шкільне середовище здійснює особливий вплив на її здоров'я.

Входження України у європейський і світовий освітній простір вимагає проведення модернізації змісту освіти в контексті її відповідності сучасним потребам. Тому реформа освіти орієнтована на те, щоб випустити зі школи всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя. Концепція "Нова українська школа" вимагає оновлення змісту освіти та введення компетентнісного підходу в школі.

Життя та діяльність підростаючого покоління в сучасних умовах пов'язане з впливом на нього чинників різного походження, які, поєднуючись, згубно впливають на стан його здоров'я. Комплексна і тривала дія негативних соціальних, психологічних, екологічних та інших чинників зумовлює певні зміни у функціонуванні систем організму особистості, призводить до погіршення стану здоров'я.

Спеціальні дослідження А. Ф. Бойко, А. Я. Берегового дозволили виділити такі шкільні чинники ризику: стресова педагогічна тактика; інтенсифікація навчального процесу; невідповідність методик і технологій навчання віковим та функціональним можливостям школярів; нераціональна організація навчальної діяльності; функціональна некомпетентність педагогів у питаннях охорони та зміцнення здоров'я; відсутність системи роботи із формування цінності здоров'я і здорового способу життя [1].

Основним видом діяльності школяра є навчання. Тому важливе значення має гігієнічне нормування навчального навантаження. При збільшенні навантаження виникає стан, пов'язаний із сильною перенапругою фізіологічних механізмів, що призводить до погіршення функціонального стану організму і як наслідок – виникає порушення здоров'я.

Основним критерієм психогігієнічної оцінки навчального навантаження є його відповідність функціональним можливостям організму дитини на кожному віковому етапі.

Педагогічний процес має бути організований таким чином, щоб при відповідності навантаження віковим можливостям дітей забезпечувати правильний гармонійний розвиток [2].

Ми переконані, що тільки єдність вимог здорового способу життя в родині і в школі сприятиме формуванню у дитини свідомого ставлення до свого здоров'я. Щоб уникнути, по можливості, проблем зі здоров'ям, необхідна спільна робота вчителя-класовода, психолога, батьків дітей молодшого шкільного віку. Для цього необхідно дотримуватись таких механізмів формування повноцінного здоров'я: дотримання санітарно-гігієнічних умов; перебування на свіжому повітрі; помірність у їжі; свідоме ставлення до рухової активності.

Сьогодні надзвичайно актуальним є усвідомлення працівниками освітніх закладів того, що дитина – це найбільша цінність, а школа є тим соціальним інститутом, що дає змогу забезпечити вплив психологічних чинників, які сприятимуть збереженню здоров'я молодшого школяра, розкриттю та реалізації його внутрішнього потенціалу.

Література:

1. Береговой Я. А. Классно-урочная система, или как учиться и учить?/ Я. А. Береговой // Педагогіка толерантності. 1998. №1. С.29-81.
2. Коцур Н.І., Гармаш Л.С. Психогігієна: навчальний посібник. – Чернівці: Книги-ХХІ, 2005. 380 с. С.107-108.

Кононенко О. В.
директор Вертіївської ЗОШ І-ІІІступенів імені М.П. Кирпоноса

ЛІДЕРСЬКА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ОСНОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Основні поняття і ключові слова: лідерство, керівництво.

Сучасне суспільство ставить перед управлінцями нові вимоги. Сучасний стан реформування системи середньої освіти, впровадження ідей Нової української школи вимагають нового керівника - лідера.

Лідерство - психологічна характеристика поведінки певних членів групи. Лідерство є процесом психологічного впливу однієї людини на інших при їх сумісній життєдіяльності, який здійснюється на основі сприйняття, наслідування, навіювання, розуміння один одного. Лідерство засноване на принципах вільного спілкування, взаєморозуміння і добровільності підпорядкування.

Головна якість лідера – чітке бачення мети, яку інші уявляють досить туманно чи не бачать взагалі. Основна ж якість керівника – здатність реалізувати мету з найменшими втратами.

Соціально прийнятним і ефективним в сучасних умовах є керівництво людьми, здійснюване у формі лідерства. У ідеалі ці дві ролі виконує одна і та ж людина, але так, на жаль, буває не завжди.

Керівника-лідера характеризує [2]:

• здатність сприймати загальні потреби і проблеми керованого колективу і брати на себе ту частку роботи із задоволення цих потреб і рішення проблем, яку решта членів колективу узяти на себе не можуть;

• здатність бути організатором спільної діяльності: він формулює завдання, що хвилють більшість членів колективу, бере на себе відповідальність за створення значущих умов вирішення цієї задачі; уміє планувати спільну роботу з урахуванням інтересів і можливостей кожного члена колективу; залучає людей до виконання необхідних колективу справ; використовує для ухвалення колективних рішень думки і пропозиції, протилежні власній позиції; володіє здібностями і уміннями робити організовувані ним справи цікавими і привабливими для інших людей; уміє планувати спільну роботу з урахуванням інтересів і можливостей кожного члена колективу;

• представницькі схильності: він – виразник загальних для колективу позицій його членів; здатен уловлювати і висловлювати загальну думку членів колективу; ставить питання з потреб колективу перед керівництвом, не чекаючи наказу “зверху”; готовий жертвувати особистими інтересами ради інтересів колективу; є представником колективу у взаємостосунках з вищим керівництвом;

• оптимізм: лідер упевнений, що проблеми, які встають перед людьми, вирішувані; своїм оптимізмом він викликає у людей віру в свої сили.

У психологічній науці описані функції та ознаки ефективної, комунікативні бар’єри. При цьому важливо пам’ятати, що комунікація включає в себе спілкування і взаємодію.

Основними ознаками ефективної комунікації керівника-лідера є:

- Розробка ідей, що будуть предметом комунікації.
- Бажані результати передачі власної ідеї.
- Здатність пояснити суть питання під час передачі ідей.
- Вибір ефективних засобів комунікації.
- Врахування особливостей та інтересів аудиторії.
- Відповідність дій керівника словам.
- Прагнення зрозуміти учасниками один одного та прийняття позиції один одного.

Керівник-лідер, чуйний і проникливий, довіряє людям: він знаходить час, щоб вислухати людей, і уміє слухати; з ним легко розмовляти на будь-яку інтимну тему, оскільки він уміє берегти таємниці; лідер знає, в чому полягають інтереси людей, з якими він пов'язаний по роботі, і готовий їх відстоювати; здатний зрозуміти проблеми окремої людини; готовий вступитись за підлеглого, якщо з ним обходяться несправедливо; здатен розуміти те, про що люди вважають за краще змовчувати; здібний до співпереживання. емоційно-психологічна дія: лідер здатен залучати людей до діяльності, не віддаючи прямих розпоряджень і команд; він у

високому ступені наділений “відчуттям ліктя”, уміє переконувати, схильний заохочувати; він володіє неформальним авторитетом.

Література:

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн. – К.: Вища школа, 2004. – 422с.
2. Калашнікова С.А. освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія / С.А. Калашнікова. – Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 380с.
3. Кулініч О.І. Психологія управління / О.І. Кулініч. – Львів : Львівський національний університет ім. І. Франка., 2007. - 126с.

Копилов С.О.
кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м .Київ, Україна

ТВІР КУЛЬТУРИ ЯК ОСЕРЕДОК ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКА ТА ЮНАКА

Формування ідентичності як наріжної властивості особи – одна з найнагальніших науково-теоретичних та практичних проблем сьогодення. Власне *особистість* як творець власного життя формується саме в процесі самоідентифікації, самовизначення, виступаючи водночас його суб’єктом. При цьому наукові дослідження та суспільна практика дедалі гостріше окреслюють ще одну суперечність поняття та феномену ідентичності і, відповідно, самоідентифікації: остання означає *виокремлення*, вирізнення себе зі світу - розумове й діяльне самовизначення особи як *унікально-цілісного суб’єкта* - і водночас окреслення характеру свого взаємовизначального зв’язку, подібності, *спільності* з іншими особами, спільнотами, предметним світом.

Отже, формування й затвердження тотожності *з самим собою* та набуття здатності ототожнюватися *з іншим* буттям, з "не-Я" - ідентифікація *особистісна* та *соціальна,* які часто розрізняють у психології, - насправді мають бути взаємно "врівноваженими", взаєдоповняльними гранями *єдиного* процесу особистісного самовизначення. Натомість розрив між ними, переважання одного з аспектів - схиляння до беззастережного егоцентричного самоствердження, самоізоляції або ж до цілковитого розчинення в "чужих" особових та групових ідентичностях чи в "усередненo"-масовому Гайдеґґеровому das Man - є викривленням індивідуального розвитку, яке має і безпосередні негативні суспільні наслідки. Як зазначав засновник концепції ідентичності Е. Еріксон, "ми маємо справу з процесом, "локалізованим" в осередку індивідуальної, але також і суспільної культури, з процесом, який у дійсності встановлює ідентичність цих двох ідентичностей <…>…Формування ідентичності

передбачає процес одночасного відображення й спостереження, процес, що перебігає на всіх рівнях психічної діяльності, шляхом якого індивід оцінює себе з точки зору того, як інші, на його думку, оцінюють його у порівнянні з собою та в межах значущої для них типології; у той же час він оцінює їх судження про нього з точки зору того, як він сприймає себе у порівнянні з ними та з типами, значущими для нього". [3]

Відтак для теоретичного осягнення й практичного забезпечення цих надскладних процесів вкрай важливо віднайти вищзгадані двоєдині *локуси* (осередки) "індивідуальної та соціальної культури" і, відповідно, ті *форми* стосунків, у яких становлення особи відбувалося б у інтенсивному взаємопокладанні, синергійній динамічній єдності протилежно спрямованих інтенцій "до себе" й "до людей" (згідно з відомими термінами К.Хорні). При цьому самоідентифікація передбачає, з одного боку, інтенсивне *переживання* всіх своїх стосунків з позиції *залученості,* з іншого - фундаментальну для людського буття здатність *самовідсторонення,* погляду на себе "очима іншого" (див. процитовану думку Еріксона). Ця двоєдина здатність, за нашим припущенням, яке випливає із засад новітньої філософії діалогу, формується й здійснюється у *діалогічному спілкуванні,* спів-бутті з іншим людьми, предметним світом та із собою (див. передусім основні праці М.Бахтіна). Відтак цариною формування особистої та соціальної ідентичності є *зовнішній та внутрішній діалог,* форми й зміст якого щоразу визначають характер самоідентифікації на різних етапах індивідуального розвитку.

У цьому контексті особливо важливо визначити закономірності діалогічного спілкування сучасного індивіда у вирішальний період самоформування особистості, - у підлітковому та юнацькому віці. Саме у цей час, з одного боку, мають бути актуалізовані здатність і накопичений досвід неусвідомлених, а згодом і свідомих ідентифікацій зі значущими особами з найближчого (а згодом - все більш віддаленого та віртуального) оточення; з іншого ж боку, природне прагнення до емансипації від цих ідентифікацій, до дорослішання й самовизначення має набути конструктивного, не суто агонічного характеру й забезпечуватися формуванням відповідних психологічних новоутворень та соціальною підтримкою.

За нашим припущенням, самоідентифікація сучасного підлітка та юнака має характер *самоформування особистості як суб'єкта культури;* при цьому останню ми тлумачимо, у руслі філософії культури В.С. Біблера, 1) як *форму самодетермінації* особи; 2) як *діалог різних культур;* 3) як *осягнення й творення "світу вперше"*; 4) як царину *витворів (творів).* Останнє визначення є інтегративним, "здійснюючим" щодо решти; як зазначає Біблер, "культура - це моє життя, мій духовний світ, відокремлений від мене, трансльований у твір…" [1; с.21].

Виходячи з цього, головним локусом процесу самоідентифікації постає *твір культури,* а формою цього процесу – розуміння та породження культурних творів (текстів у широкому розумінні) різних типів

та жанрів. Саме це забезпечує вищезгадану одночасність *залучення* до світу, що сприймається-осягається ("вживання" у зображувані події, у дії та внутрішній світ персонажів тощо) та *відсторонення* від нього. З особливою наочністю це виявляється у спілкуванні зі словесними, зокрема літературно-художніми текстами. При цьому "позаперебування" (М.Бахтін) має подвійний сенс: дивлячись на створене чи відтворюване автором буття *його* "розумовими очима" - тобто розуміючи дійсність і самого себе з нової, потужно "сконцентрованої" у творі авторської позиції, - реципієнт водночас формує "у відповідь" *власне* унікально-особисте ставлення до цього авторського бачення й водночас до дійсності. Діалогічне спілкування з автором, що передбачає зайняття реципієнтом позиції творця (співавтора) тексту, "провокує" у перспективі створення *власних* висловлювань, текстів.

Однак цей процес інтенсивного мисленнєвого спілкування з символічними постатями персонажів та автора - *внутрішнього* діалогу з собою як з іншим – може розпочатися та продуктивно розвиватися за наявності *реальних* (фізично втілених) безпосередніх та опосередкованих співрозмовників. Саме зацікавлене *спілкування щодо твору культури,* співвіднесення різних його особистих бачень надає його осягненню (як і породженню власних творчих "відповідей" на нього) поглиблено-рефлексивного, інтенсивного й усталено-цілеспрямованого характеру.

Це обумовлює можливість та перспективність побудови *загальноосвітнього* мікросоціуму, який безпосередньо постав би цариною такого організованого спілкування з творами культури та навколо них і відтак забезпечив би активну й продуктивну особово-соціальну самоідентифікацію зростаючого індивіда. Ідея такої освіти, орієнтованої на *діалог культур* у всіх царинах та модусах людського буття і відповідно на самоформування особистості як суб’єкта культури, найбільш послідовно втілена у цілісному проекті Школи діалогу культур та у спробах його реалізації [2]. Водночас вельми продуктивними є спроби побудувати культуроорієнтовану освіту на основі втілення лише окремих "ланок" цього задуму. Аналіз даних, отриманих у цих психолого-педагогічних експериментах, свідчить про те, що мірою реалізації діалого-культурологічного підходу підлітки та юнаки активно виробляють та реалізують власну світоглядну позицію, розгортають активне спілкування з надзвичайно широким колом реальних та віртуальних носіїв культури. Це зумовлює більш інтенсивний, ніж у традиційній освіті, розвиток розумових та загально-психологічних здібностей, набуття сталих універсальних знань та культурних умінь. Відтак перспективною видається подальше теоретичне та практичне психолого-педагогічне моделювання динаміки та шляхів самоідентифікації зростаючої особи у "силовому полі" розуміння та породження творів культури.

Література:

1. Біблер В. Культура. Діалог культур / В.С.Біблер. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2018. – 368 с.
2. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Под ред. В. Библера. - Кемерово, АЛЕФ, 1993.
3. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис / Э.Эриксон. - М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

Котух О.В.
молодший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

ОГЛЯД МОДЕЛЕЙ СТАНОВЛЕННЯ АВТЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Становлення автентичності особистості є малодослідженою на нашу думку, проблемою у психологічній науці. Оскільки автентичність особистості починається з осмислення власних почуттів як такого собі "об'єктивного". Але для того щоб стати вільним по відношенню до власних почуттів і знайти відповідальність за них, людині необхідно навчитися довіряти самій собі, приймати себе такою як є, досягти внутрішньої гармонії зі своїми почуттями. Необхідно повірити, що власний духовний світ доставляє їй більш справжні почуття, ніж зовнішні авторитети. Проблема автентичності – це проблема з'ясування, що є справжнім, а що - квазісправжнім, підробкою.

Використання поняття "автентичність" відображає де кілька тенденцій сучасної психології: 1) прагнення вивчати інтегративні якості індивідуальності; 2) увагу до позитивного змісту особистості; 3) пошук екологічних неінвазивних способів саморегуляції, самопідтримки і саморозвитку, які можуть бути виявлені тільки через відкриття глибоко індивідуалізованих особистісних ресурсів.

Розглянувши наукову літературу стосовно проблеми становлення автентичності особистості ми проаналізували та, виділили декілька моделей автентичності. Коротко опишемо ті, що є на нашу думку домінуючими в сучасних дослідницьких підходах:

Тьохкомпонентна особистісно-орієнтована модель автентичності (A.M. Wood, P.A. Linley). Їхня концепція грунтується на теорії К. Роджерса про повноцінно функціонуючу особистість (fully functioning person) та особистісно орієнтованій моделі автентичності G. T.Barrett-Lennard. Модель автентичності A.M. Wood, P.A. Linley складається із таких аспектів як автентичне життя, сприймання зовнішніх впливів та самовідчуження. Де, *автентичне життя* – це рівень за яким поведінка людини відповідає її усвідомленню власних переживань та досвіду; *сприймання зовнішніх впливів* – рівень за яким міжособистісні стосунки

визначають поведінку людини та *самовідчуження* – ступінь втрати контакту особистості із собою, невідповідності справжньому Я [3].

Концептуальна модель психологічних механізмів становлення автентичності особистості у період життєвої кризи (Н.М. Когутяк). На думку Н.М. Когутяк експлікація автентичного потенціалу особистості відбувається у процесі конструктивного розв'язання життєвих криз. Шлях до себе, до становлення зрілої автентичності на думку дослідниці полягає у поступовому звільнені від зовнішніх, випадкових для особистості детермінант розвитку до опори на внутрішні духовні спонуки і досягнення справжньої автономії і свободи вибору [1].

Концептуальна модель психологічних механізмів становлення автентичності особистості в період кризи складається з теоретичних конструктів, на які проектується пов'язані з ними глибинні та духовні інтенції "субстанційних інтенцій", "субстанційних інтуїцій" - це відповідно: життєвий світ, біоцентризм, суб'єктність, предметоцентризм, его-ідентичність, соціоцентризм, замість, егоцентризм, індивідуальність, культуро центризм. Також, в моделі представлені 1. *психологічні механізми–передумови* автентичного становлення особистості (довіра до себе, само дистанціювання, справедливе ставлення до себе, відкритість новим враженням, самовизначення в діалозі); 2. *психологічних механізмів як процесів* становлення автентичності (інтеграція, самодетермінація, ідентифікація, індивідуація, наративізація); 3. *психологічних механізмів-засобів* становлення автентичності як смисловими диспозиціями (особистісними властивостями) "носіями" і "реалізаторами" механізмів процесів – доброчинність, цілісність, інтернальність, самостійність; *4. психологічних механізмів-ланок* завершеного циклу становлення автентичності особистості в період життєвої кризи, а саме: самореалізація як самопрезентація, переживання життєвої кризи, стан первинної інтенційності, вербалізація, цілепокладання, вчинок як діалог з "Іншим", подія, рефлексія намірів і результатів, перехід на новий рівень усвідомлення автентичного потенціалу.

Модуси конструювання автентичності особистості (Кочубейник О.М.) Конструювання автентичності особистості як автонаративу, на думку О.М. Кочубейник, відбувається у трьох модусах. *Модус персоналізації* (потреби, потяги, настрої, почуття, переживання) цьому модусі особистість, розв'язуючи специфічно заломлений базовий конфлікт, має вирішити два основних завдання, а саме: досягнення самототожності та формування меж "Я" [2]

Модус уніфікації у цьому модусі особистість, розв'язуючи базовий конфлікт, що теж набуває специфічного змісту (конфлікт між сепарацією та симбіозом, автономією, належністю; можливість множинної належності /множинної симбіотичності протистоїть необхідності власної виокремленості, конкретності, окресленості, а соціальна "розмитість" – як включення в численне коло інших – протиставляється індивідуальній чіткості).

Модус потенціалізації (уміння, стереотипи, усталений спосіб життя) у цьому модусі особистість, розв'язуючи базовий конфлікт (фактичність, що наявна в минулому, контрастує з множинністю, поліваріативною відкритістю, розімкненістю майбутнього), повинна вирішити два основних завдання, як-то: здійснення особистих перетворень (метаморфоз) та самотрансценденцію.

Автентичність особистості розглядається як конструювання автонаративу з можливістю численних інтерпретацій тексту "Я" ("володіти собою", "виявляти себе", "шукати себе"), що виникають як інтертекстуальні властивості інтерсуб'єктивного простору.

Між модусами немає чітких і непрозорих меж. Мало того, деякі практики є такими, що забезпечують функціонування особистості водночас у двох, а іноді й трьох модусах. Процес конструювання автентичності як автонаративу є нерівномірним і гетерохронним: становлення того чи іншого модусу відбувається нерівномірно протягом усього життя людини, іноді ущільнюючись, іноді, навпаки, створюючи "плато мовчання". І стосовно один одного модуси не формуються синхронно.

Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що особистість може й, на погляд О.М. Кочубейник, повинна існувати у всіх трьох модусах. Лише у такий спосіб досягатиметься її автентичність. Проте ці три модуси автентичності є доволі автономними й водночас вони є системою.

Автентичність особистості з огляду на останнє виникає лише у тому разі, коли особистість має можливість вільного переходу між модусами й вільно користується цією можливістю. (Певною мірою це означає задоволення психологічних потреб, які слугують осередком її існування у тому чи іншому модусі) [ ].

Теоретичний аналіз моделей становлення автентичності показав що:

- психологічні механізми становлення автентичності особистості в період життєвої кризи як система різнорівневих ціннісно-смислових утворень і динамічних тенденцій котрі в науковій рефлексії презентовані мережею механізмів–процесів, засобів ланок і передумов;
- особистість може і повинна існувати у всіх трьох модусах. Лише у такий спосіб на думку Кочубейник О.М. досягатиметься її автентичність. Проте ці три модуси автентичності є доволі автономними й водночас вони є системою. Автентичність особистості з огляду на останнє виникає лише у тому разі, коли особистість має можливість вільного переходу між модусами й вільно користується цією можливістю;
- в модель автентичності, Wood A.M. відрізняє справжнє Я від несправжнього та акцентує увагу на усвідомленій свободі (автономії) як протидії екзистенційній ізоляції (тобто відчуженню від себе та від інших)

Таким чином, проблема становлення і функціонування моделей автентичності набуває особливого значення на сучасному етапі дослідження особистості.

Література:

1. Когутяк Н.М. Становлення автентичності особистості в період життєвої кризи: концептуальна модель. *Психологія і суспільство*.2008. 1(31). С. 115-126

2. Кочубейник О.М. Автентичність особистості в інтерсуб'єктивному просторі : автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології АПН України, Київ, 2011. 32 с.

3. Wood A.M., Maltby J., Caliousis M., Linley P.A., Joseph S. The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale. *Journal of Counselin Psychology*. 2008. Vol. 55. P. 385–399.

Коцюбенко Я.С.

Студентка факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У сучасних умовах становлення демократичного суспільства проблема саморегуляції актуалізується в контексті гуманістичного підходу, за яким особистість розглядається з позиції активності та здатності до самовиховання й саморозвитку. Також на підлітковий вік припадає активний пізнавальний розвиток особистості. Розгортається він у малопомітних для дитини і тих, хто її оточує, формах. Упродовж цього періоду триває розвиток мислення, пам'яті, формується цілісніше усвідомлення того, що відбувається навколо, розширюються межі уяви, діапазон суджень. Ці можливості пізнання сприяють швидкому нагромадженню знань. Когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується розвитком абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням метакогнітивних (пов'язаних з виробленням стилю інтелектуальної діяльності) навичок.

Проблемою розвитку пізнавальної активності займалося багато вчених. Про це перш за все свідчать роботи таких вчених, як Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович, В.С.Мухіна, В.О.Сухомлинський, М.М.Бродський, І.В.Дубровіна.

Активність - важлива характеристика діяльності і часто трактується як її синонім. Тому деякі вчені фактично ототожнюють активність з діяльністю (В. А. Крутецький, В. А. Петровський). На думку інших вчених, активність не тотожна діяльності: "активність" є ширшим поняттям, яке включає поняття "діяльність" (О.В.Скрипченко); активність і діяльність відносно незалежності одна від одної (К.О.Абульханова-Славська, О. Єлисеєв). Процес формування пізнавальних інтересів тісно пов'язаний з розвитком

навчальних умінь і навичок. Уміння, необхідні для вирішення пізнавальних завдань, отримали назву пізнавальних умінь. Без оволодіння школярем таких умінь його інтерес не проникає вглиб, він залишається поверховим.

Підлітковий вік - це період життя дитини між 10 - 15 роками. Цей етап - один з найвідповідальніших у розвитку дитини і підготовки її до життя.

С.Холл вважав, що основним законом психічного розвитку є закон рекапітуляції. Період від 8 до 12 років відповідає закінченню періоду дикості та початку цивілізації, а юність (12 -13) до періоду дорослості (22 - 15) років - еквівалент епохи романтизму. Це період бурі і натиску.

Д.Б.Ельконін характеризує підлітковий період так:

1. основою для цього періоду стає суспільно корисна діяльність;
2. з'являється прагнення до дорослості й самостійності; критичне ставлення до оточуючих; самовизначення; уміння підпорядковувати свої інтереси нормам колективного життя;
3. діяльність (навчання, організаційна, трудова, пізнавальна) спрямована на систему ставлень інших до неї.

У підлітковому віці розширюється зміст поняття "учіння". Придбання знань для частини підлітків стає суб'єктивно необхідним і важливим для сьогодення і підготовки до майбутнього. Саме в цьому віці з'являються нові мотиви навчання. У інтелектуальній сфері виявляється недостатня сформованість самостійного мислення. В середньому приблизно до однієї третини дітей самостійного оволодіння елементарної, але нової розумової діяльності при вивченні навіть нескладного матеріалу утворює великі труднощі. Ці учні діють за зразком, на рівні впізнання, застосовують старі прийоми розумової роботи і, якщо ці прийоми не підходять, відразу відмовляються від можливості самостійно розібратися в суті справи. У них не розвинені вміння аналізувати новий навчальний матеріал.

При засвоєнні різних предметів учні зі слабким розвитком уявного планування, тобто з погано розвинутою здатністю діяти в умі, не в змозі співвіднести загальні теоретичні положення і конкретні описи.

Далеко не всі підлітки досягають рівного рівня у розвитку мислення, але в цілому для них характерно:

1. усвідомлення власних інтелектуальних операцій і керування ними;
2. більш контрольованою і керованою стає мова;
3. інтелектуалізація процесів сприйняття;
4. формування установки на роздуми.

У підлітків формуються вищі довільні її форми. У 12 - 14 років спостерігається в учнів зростання обсягу уваги, її концентрації і стійкості. Розвиток уваги. Учбова діяльність вимагає як мимовільної, так і довільної уваги і сприяє їх розвитку. Проте при одноманітних видах роботи старшим підліткам характерні відвертання і зниження уваги. Саме цікавість роботи є важливою умовою тривалості уваги підлітка. Для підлітків характерним є прагнення виховувати у собі здатність бути уважним. У них зростають

елементи самоконтролю і саморегуляції, увага стає більш контрольованою. Підліток може регулювати і зовнішній вираз уваги, вдавати із себе зосередженого на роботі, в той час як думки його зайняті якимсь іншим уявним об'єктом. Зростаюча довільність уваги підлітка є проявом його вольової активності.

Розвиток пам'яті. Прогресивних змін зазнають усі процеси пам'яті: запам'ятовування, заучування, відтворення, пригадування, впізнавання. Розвиток пам'яті відбувається у тісному взаємозв'язку із розвитком мовлення та мислення. Провідною в перебігу процесів запам'ятовування і відтворення стає розумова діяльність, здійснювана мовними засобами.

Розвиток мовлення. Вдосконалюється вміння користуватися мовлення як засобом спілкування. Посилюється інтерес до оволодіння засобами виразної мови, до крилатих слів. Вони стають чутливими до краси художнього словесного опису. Виникає потяг до написання віршів.

Підлітки оволодівають читанням "про себе", що підвищує продуктивність розуміння, сприяє розвитку внутрішнього мовлення. С.Л. Рубінштейн вказував, що мовлення стає контекстним, все менш пов'язаним із конкретною ситуацією.

У підлітковому віці поступово формуються такі якості мислення, як:

1. послідовність;
2. гнучкість;
3. точність;
4. самостійність;

5.критичність

Загальна характеристика підлітка (10-13 років)

1) збудження переважає над гальмуванням і підліток може видати бурхливу реакцію;

2) нерівномірність психічного розвитку. Дівчатка стають більш плаксивими, а хлопчики - гнучкими, непослідовними;

3) змінюється мова підлітків - вона робиться більш уповільненою;

4) збільшується стомлюваність, у якій спостерігається два етапи: 1) рухове занепокоєння; 2) дрімота або ще більше порушення;

5) період широти пізнавальних інтересів - прагнення скрізь себе спробувати;

6) відбувається переключення комунікативних проявів: з'являються гострий інтерес до ровесника, первинні реакції групування.

У підлітковому віці пам'ять відіграє важливу роль. У цьому віці дитині доводиться значно більше запам'ятовувати інформації. Виявлено, що пам'ять у всіх різниться: у когось переважає зорова, у інших слухова або логічна і т.д. У підлітковому віці проходять важливі процеси, пов'язані з перебудовою пам'яті. Активно починає розвиватися логічна пам'ять і скоро досягає такого рівня, що людина переходить до переважного використання цього виду пам'яті, а також до слухової та зорової пам'яті. Як реакція на більш часте практичне вживання в житті логічної пам'яті сповільнюється розвиток механічної зорової пам'яті. Всі ці

відмінності в пам'яті роблять її актуальною для вивчення. Тому буде правильно, якщо сказати, що не буває поганої пам'яті, якщо це не пов'язано з патологією. Пам'ять можна поліпшити за допомогою спеціальних вправ, завдяки постійному заучування віршів. Активний розвиток пам'яті відбувається в результаті читання, письма, виступи, читання монологу вголос.

Література:

1. Божович Е. Д. Психологические особенности развития личности подростка. - М.: Знание, 1979.

2. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В.Петровского.-М.,1979. - 462 с.

3. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития , детство , отрочество . 4-е издание ., 1999

4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Підручник: У 2 кн. К.1: Соціальна психологія особистості і спілкування. - К.: Либідь, 2004. – 576 с.

5. Сухомлинський В.О. "Батьківська педагогіка" / В. О. Сухомлинський. - К.: Рад. школа, 1978. - 263 с.

Кошова І.В.
доцент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ФОТОГРАФІЯ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ У ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ

Фотографії ще зрідка стають джерелом інформації у психологічних та соціологічних дослідженнях, не зважаючи на масове захоплення фотографуванням. Зазвичай їх використовують для ілюстрування, підтвердження, накопичення певних даних та їх кількісного аналізу. Сучасні дослідники все ж вбачають у візуальній інформації, у фотографії зокрема, величезний потенціал [3]. Візуальне охоплює досить широкий спектр образів, які мають смислове навантаження – фотографічних та графічних зображень, фільмів, тощо.

У психології перспективною і сучасною вважають фотопсихологію, що зосереджується на вивченні фотографії в історичній перспективі, інтерпретації фотографій відповідності до принципів психології мистецтва [4]. Розвиваються, завдяки своєму корекційному, розвивальному та профілактичному потенціалу, фототерапія, терапевтична фотографія та фото-арт-терапія [8]. У фототерапії, спрямованій на розв’язання психологічних проблем та розвиток гармонійної особистості через створення та\або сприймання фотографій та наступну їх вербалізацію [8], основна увага надається емоційній та реконструктивній реакції клієнта, його здатності надавати смисл зображенню [2]. У методі автофото [4] фотографії,

пропонують використовувати для вивчення індивідуальності та Я-концепції особистості. Вивчається і роль фотографії та фотографічних портретів у формуванні автобіографічної пам'яті (В. В. Нуркова).

Загалом фотографії у психології більше виконують терапевтичні та профілактичні функції, тоді як їх власне дослідницька залишається поза увагою. Одна з причин полягає в тому, що візуальні матеріали одночасно є документом, фізичним об'єктом в просторі і візуальним образом, зображенням [7], яке можна по-різному інтерпретувати. Воно може розглядатися як копія, що показує фізичні характеристики зображуваних об'єктів та показує їх взаємне розташування, як знак, зображення, засіб комунікації, гіпер-реальність [1].

Найчастіше фотографія використовується саме для копіювання реальності, для пам'яті про ситуації та події повсякденного життя, фіксує фізичне існування сфотографованого об'єкта, використовується як документальне свідчення [1]. Наприклад, в антропології для документальної та об'єктивної фіксації реальності, що неможливо було зробити іншими способами. Але для сучасної науки, що стверджує множинність значень реальності це не характерно [7].

Слід зазначити, що у соціології фотографії широко використовують як окремий об'єкт інтерпретації, для доповнення інтерв'ю, спостереження, аналізу особистих документів та для стимулювання інтерв'ю. Своєрідний місток між респондентом та інтерв'юером створюється тоді, коли досліджувані обговорюють фотографії, зроблені ними самостійно на прохання інтерв'юера [5].

Ілюструючи інші методи, фотографія виконує обмежені функції збереження та відтворення інформації, отриманої дослідником. Наприклад, при підготовці звітів у візуальній формі. У разі її використання як доповнення до інших методів збору інформації, основною стає функція конструювання, що особливо актуально, коли фотографія є окремим об'єктом інтерпретації [7]. Але тоді постає питання про співвідношення зображення та реальності. Як відмічає Брекнер Р., зображення може розглядатися як спосіб відображення соціальної реальності, бути одним із джерел інформації, складовим елементом соціальної реальності, якого б не існувало, якби не було даного зображення, розглядатися як самостійна реальність, яка формується своїми внутрішніми зв'язками. Встановити характер реальності, яку створює чи демонструє зображення, можливо тільки в результаті аналізу, але не перед дослідженням [1].

Дягілєва Н. С, Журавльова Л.А. називають метод аналізу фотографій (візуальний метод), відносно самостійним методом, що виділився з соціологічного методу аналізу документів, а фотографію – особливим видом візуальних документів [3]. Такий документ може бути друкованими чи електронним, офіційним чи неофіційним, зображати людину (чи групи), трудову діяльність, відпочинок, особисті чи ділові стосунки. Це може бути інформація про подію, учасників фотографування, їх невербальну поведінку, дії, взаємодію. Фотографія може бути статичною чи динамічною,

постановочною, спеціально створеною для ілюстрації чи трансляції певної ідеї, репортажною, фіксувати хід подій тощо [3].

Якщо розглядати фотографії як вид документів, то для їх аналізу можна застосувати якісний, так і кількісний аналіз (контент- аналіз). Їх якісний аналіз полягає в інтерпретації, тлумаченні інформації, що містяться в документі і дозволяє виявити глибинні, приховані сторони змісту документа, але завжди передбачає можливість суб'єктивного викривлення інформації. Це обумовлено впливом установок і переваг дослідника, що склалися до початку аналізу. Слід зауважити, що в соціології аналізуються тільки візуальні дані, що стосуються діяльності людини, такі, що несуть відбиток її активності чи присутності [3]. Штомпка П. пропонує перелік візуальних соціологічних даних доступних для соціологічного аналізу: контекст, люди, соціальні взаємини (інтеракція), культура, оточення.

Кількісний (формалізований) аналіз фотографічних документів (візуальний контент-аналіз) основується на розгляді фотографі як є квазітексту, який може бути підданий контент-аналізу [3;10]. У такому тексті виділяються важливі, з точки зору поставленої мети і завдань дослідження, візуальні елементи. Аналізується частота їх появи у відібраній колекції фотознімків. На останньому етапі кодування фотознімків і їх кількісного аналізу встановлюється частота появи ознаки категорії аналізу (бінарний аналіз чи підрахунок частоти появи даного елемента на фотографії або межі категорії чи її протилежності), вславлюється обсяг уваги, що надається категорії аналізу у змісті фотографії. Наприклад, за допомогою вимірювання обсягу площі, який займає аналізована одиниця, ступеня інтенсивності, виразності, виокремлення одиниці аналізу з фону. Контент-аналіз фотографічних зображень ускладняються необхідністю аналізу значного масиву даних, наявності чітких гіпотез визначення змінних, забезпечення репрезентативності та статистичної значущості матеріалу [6].

У сучасному світі фотозображення значно розширюють свої функції . Це вже не стільки засіб документування, скільки засіб комунікації людей, пізнання індивідуальності [8]. У фототерапії ця функція особливо актуальна та доповнюється здатністю фотографії спонукати до фокусування смислоутворення, деконструкції, пробуджувати спогади [8]. Підкреслюється, що фотографія є сильним засобом актуалізації переживань особистості, внутрішніх та зовнішніх конфліктів, малоусвідомлених механізмів та чинників росту, ресурсом подолання страхів, депресії. Вайзер Дж. пропонує використовувати їх для дослідження проекцій, працювати з автопортретами, фотографіями, створеними близькими людьми сфотографованого або з фото образами, що створені клієнтом, вивчати сімейні альбоми та інші біографічні матеріали. Саме ці функції забезпечують широкий спектр можливостей застосування фотографій у психологічній практиці, але проблемою залишається аналіз фотознімків [4].

У соціологічних дослідженнях П.Штомпка виділяє чотири підходи до аналізу фотографій: герменевтичний, семіотичний, структурний та дискурсивний [10]. Однак конкретні прийоми інтерпретації залежать від

мети, специфіки досліджуваної проблеми та типу візуального матеріалу. Мистецтво досліджується за допомогою композиційного аналізу; реклама – семіології; кіно- психоаналізу; фотографії (картини, карти, ілюстрації) – методами дискурсивної та структурної інтерпретації; телевізійні програми – методами вивчення аудиторії, великі масиви візуальних даних – методом контент –аналізу [9]. Різні підходи до інтерпретації візуального повідомлення поєднуються [9].

Тож бачимо різноманіття прийомів використання фотографій у наукових дослідженнях. Однак їх застосування супроводжується рядом технічних та методичних труднощів. Наприклад, трудомісткість, проблема "цитування" фотографій в науковому тексті, здатність фотографії естетизувати сюжет, вплив усталених уявлень, стереотипів, які диктують, що має бути сфотографоване, некоректна інтерпретація фотографічних зображень. Однак використання фотографій полегшує проведення інтерв'ювання: допомагає встановити стосунки довіри, інтерв'ювати людей, що мають обмежені можливості вербального самовираження [5; 6]. Вони залишаються перспективним методом дослідження соціальних науках та психології.

Література:

1. Брекнер Р. Изображенное тело. Методика анализа фотографии [Електронний ресурс] / Р.Брекнер // Интер, 2007. Том. 1. № 4. С. 13-32. – Режим доступу: https://www.jour.isras.ru/index.php/inter/article/view/4415
2. Вайзер Дж. Техники психотерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей [Електронний ресурс] / Дж. Вайзер. – Режим доступу: http://www.phototherapy.me.
3. Дягилева Н.С., Журавлева Л.А. Методологические основы применения визуального метода в социологических исследованиях /Н. С. Дягилева, Л. А. Журавлева // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 4 [258]. Философия. Социология. Культурология. Вып. 23. С. 75–79
4. Жданова С. Ю. Власова Е. Ю. Метод фотографии в познании индивидуальности человека [Електронний ресурс] / С.Ю. Жданова // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия: педагогика, психология. – 2012. – Выпуск №2(9). – С.76-54. – Режим доступу: http://cyberleninka.ru/article/n/ metod-fotografii- v-poznanii-individualnosticheloveka. – Назва з екрана.
5. Запольская, А. Б. Метод фотоинтервью в социальных исследованиях: аналитический обзор [Електронний ресурс] / А. Б. Запольская // Социология 4М. – 2014. – № 2. – С. 127-157. – Режим доступу: https://www.jour.isras.ru/index.php/soc4m/article/view/3781
6. Марченко А.М. Аналіз фотографічних зображень у соціології: можливості та обмеження [Електронний ресурс] // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Випуск 17. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна. – С. 255-258. – Режим доступу: https://www.academia.edu/8921685/

7. Печурина А. В. Визуализация социальных исследований: новые данные или новые знания [Електронний ресурс] /А.В. Печурина // Социологический журнал, 2007. Том. № 3. С. 81-89. – Режим доступу: jour.isras.ru/index.php/socjour/article/view/957

8. Фототерапия: использование фотографий в психологической практике[Електронний ресурс] // Сборник статей под ред. А. И. Копытина // – Режим доступу: http://www.phototherapy.me – Назва з екрана.

9. Шалютина Н.В. Визуальная методология: основные концептуальные подходы [Електронний ресурс] /Н.В. Шалютина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2016, № 3 (43), С. 120–124.– Режим доступу: www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/.../14.pdf

10. Штомпка П. Визуальная социология. Фотография как метод исследования:учебник / П.Штомпка // – М.: Логос, 2007. – 168 с.

Кресан О.Д.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету ім.М.Гоголя,
м.Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ДОСВІДУ ПЕРЕЖИВАННЯ ТА УСВІДОМЛЕННЯ ЛЮДИНОЮ ЖИТТЄВИХ ПОДІЙ

Досвід людини є одним із визначальних особистісних утворень, що впливає на всі сфери її життєдіяльності, характеристики, внутрішній світ і т.п. При цьому він може здійснювати як позитивний, так і негативний вплив на майбутнє особистості, оскільки часто відіграє роль певного сценарію, за межі якого людина не може чи не хоче вийти у своїх діях та проявах.

Наш досвід в переживанні та усвідомленні життєвих подій відповідно може бути або ресурсом для того, щоб пережити майбутні події, впоравшись з ними, або, навпаки, перешкодою чи травматичним минулим, що заважає рухатися вперед. Отже, що ж означає поняття "досвід" у психології?

Поняття досвіду в психології трактується неоднозначно, включаючи термінологічний апарат цього явища, і залежить від напрямку психології та методологічних основ поглядів тих чи інших авторів. Зокрема досвід розглядається як індивідуальний досвід (О.М.Лактіонов, К.О.Абульханова-Славська та ін.), життєвий досвід (В.М.Дружинін, Н.А.Логінова, С.Л.Рубінштейн, Н.В.Чепелєва та ін.), психологічний досвід (Л.І.Воробйова, Т.В.Снегірьова), суб'єктивний досвід (К.Роджерс, В.І.Слободчиков, Є.І.Ісаєв, Д.Чалмерс), соціальний досвід (С.Л.Рубінштейн, К.К.Платонов, Л.С.Виготський та ін.), когнітивний досвід (Дж.Келлі, М.А.Холодна) тощо.

У вітчизняній теорії діяльності досвід розуміють насамперед як соціальний досвід, що включає в себе знання, уміння, навички, яким

людина навчається у процесі соціальної взаємодії (С.Л.Рубінштейн, К.К.Платонов, А.Г.Ковальов). В культурно-історичній теорії Л.С.Виготського досвід має знаково-символічну форму і також набувається людиною в культурному середовищі. У феноменологічному напрямку К.Роджерса досвід є переживанням, не завжди усвідомленим і відрефлексованим, що входить у структуру особистості і включає в себе всі усвідомлені й неусвідомлені прояви людини, її почуття, емоції та ін.

У психологічній герменевтиці досвід особистості має наративну структуру і завжди виражається у формі оповіді, при цьому суб'єкт досвіду є водночас наратором і автором свого життя, оскільки він через текст створює своє майбутнє (Дж.Брунер, Дж. Комбс, П.Рікер, О.Є.Сапогова, Дж.Фридман, Н.В.Чепелєва та ін.). Щодо вивчення переживання та усвідомлення життєвих подій ми дотримуємося останнього психолого-герменевтичного підходу, який передбачає фіксацію досвіду людини в текстах і конструювання свого життя згідно з ним [3].

Проте, на думку Т.М.Титаренко, таке вираження і конструювання власного досвіду сприяє також і більш глибокому самоусвідомленню. Автор пише: "Оптимізація практик життєтворення відбувається через переосмислення, переінтерпретації особистісного життєпису, адже збільшення кількості версій пережитого та поглиблення їхнього змісту сприяє кращому засвоєнню набутого досвіду і, зрозуміло, адекватнішому плануванню майбутнього" [4, с.54].

Таким чином, переходячи від констатування низки драматичних подій до переосмислення їхньої ролі в життєпобудові, у характері стосунків, формах професійної самореалізації, людина починає бачити більш складні причинно-наслідкові зв'язки, відкриває для себе нові сенси. [4, С.54]. Отже, можемо стверджувати, що досвід є тим психологічним явищем, яке пов'язане зі смисловою сферою особистості, а не просто включає в себе низку життєвих подій.

У психології є розповсюдженим визначення подій та життєвих подій у зв'язку з досвідом людини та її життєвим шляхом.

Життєву подію розуміємо як компонент життєвого досвіду особистості, що має об'єктивні та суб'єктивні характеристики, наділений смислом та емоційним забарвленням і призводить до зовнішніх і внутрішніх змін у життєдіяльності особистості. Життєві події відображаються в текстах та оповідях людини, а також переживаються й усвідомлюються нею [1].

Водночас переживання життєвих подій розглядаємо як їх переведення "у своє-живе" (Ф. Т. Михайлов, М. В. Папуча), тобто у внутрішній світ і досвід особистості шляхом створення оповіді про них. У такому розумінні переживання є цілісним процесом, що охоплює всю особистість, її свідоме й несвідоме [1].

На думку низки дослідників, усвідомлення пов'язане з діяльністю когнітивної сфери, мовою та мовленням (О. Ю. Артем'єва, Дж. Брунер, Л.С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. О. Леонтьєв, О. Р.Лурія,

та ін.), а також із саморегуляцією, самоконтролем власної поведінки та вказаних процесів (К. О. Абульханова-Славська, Л. С. Виготський, Б.В.Зейгарник, З. Фройд та ін.).

На основі наведених уявлень та авторського погляду щодо цього питання, було визначено рівні усвідомлення життєвої події, пов'язані з її переживанням (рис. 1). [1].

Як бачимо з рис. 1, до цих рівнів належать *рівень первинного сприйняття*, який полягає в усвідомленні події як факту, він наявний у більшості ситуацій, коли людина пам'ятає цю подію та розуміє, що саме відбулося; *ментальний рівень*, або *рівень когнітивного аналізу* – виявляється в аналізі цієї події, міркуваннях щодо неї, у визначенні її причин, наслідків тощо; *рівень усвідомлення сенсу події*, що передбачає знаходження її сенсу для свого життя і може спричиняти появу нового усвідомлення й досвіду щодо цієї події. Переживання життєвої події відбувається у тісному взаємозв'язку з усвідомленням і може розпочатися за умови функціонування хоча б одного з рівнів усвідомлення, а також *спеціальних умов*, до яких належать відкритість події, наявність необхідного часу, увага до власного внутрішнього світу, зовнішній або внутрішній діалог стосовно цієї події тощо.

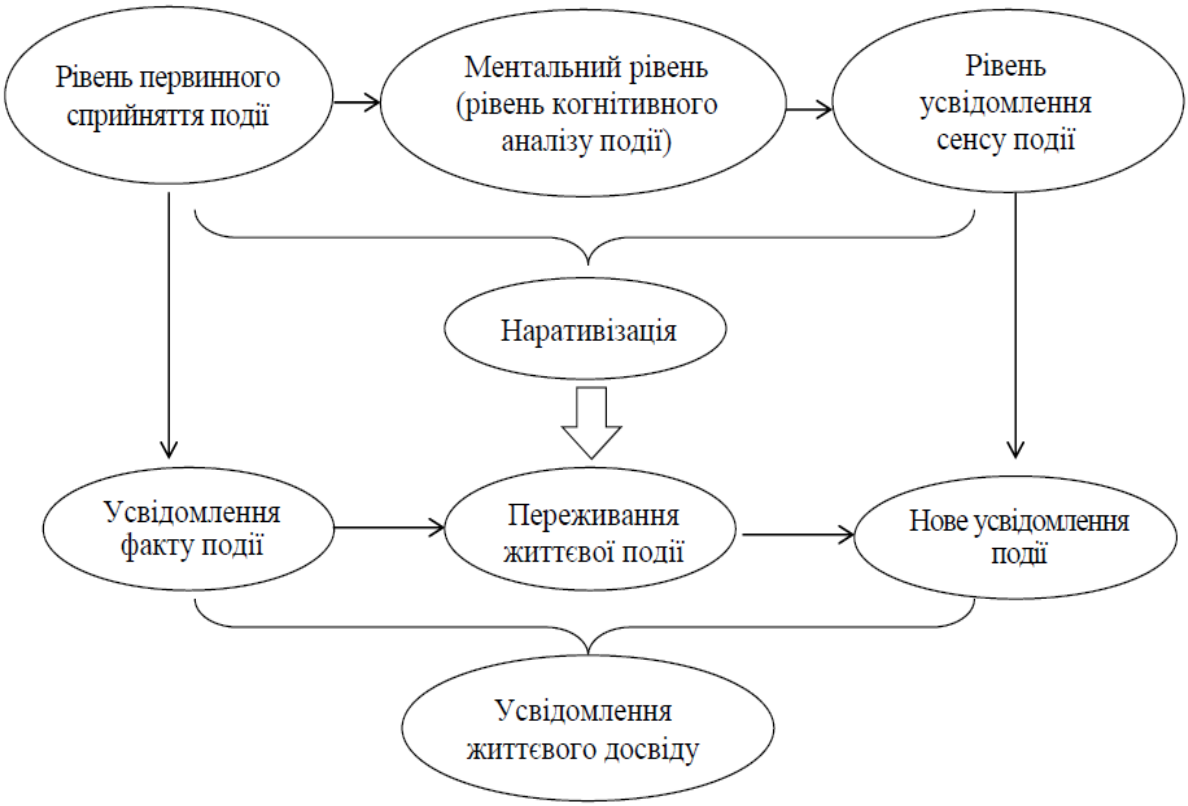

Рис. 1. Співвідношення рівнів усвідомлення життєвої події з її переживанням у процесі наративізації

Співвідношення процесів переживання та усвідомлення життєвих подій полягає в тому, що вони є різними за своїм змістом, але тісно взаємопов'язані у внутрішньому світі особистості й переплітаються між собою в процесі оповіді. Тому в межах нашого дослідження розглядаємо їх як цілісний процес вираження і формування внутрішнього світу та досвіду особистості [1].

Для подальшого вивчення досвіду особистості в контексті переживання та усвідомлення людиною її життєвих подій, вважаємо за необхідне дослідити також досвід переживання та усвідомлення життєвих подій в осіб з різними типами їх усвідомлення, дослідження різних типів життєвих подій, а також досвід різних соціальних та вікових груп, що може мати свої специфічні індивідуальні особливості та характеристики.

Література:

1. Кресан О.Д. Психологічні особливості переживання та усвідомлення особистістю життєвих подій : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / О. Д. Кресан. – К., 2017. – 22 с.
2. Семенцова К. С. Теоретический обзор исследований опыта личности как психологического феномена. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-obzor-issledovaniy-opyta-lichnosti-kak-psihologicheskogo-fenomena
3. Проблемы психологической герменевтики / под ред. Н.В. Чепелевой – К.: Издательство Национального педагогического университета им. Н.П. Драгоманова, 2009. – 382 с.
4. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : монографія */* за ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2016. – 320 с.

Кривоконь Н.І.

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи
Чернігівського національного технологічного університету,
м. Чернігів, Україна

РОЛЬ СУПЕРВІЗІЇ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Як засвідчує наш досвід тривалої супервізійної практики у різноманітних соціальних службах, на разі супервізія виступає важливою складовою діяльності соціальних працівників, позаяк дозволяє вирішувати наступні завдання:

- надання професійної (інформаційної, психологічної, адміністративної, наснажуючої тощо) підтримки працівникам;

- поліпшення якості організації та надання соціальних послуг шляхом професійної рефлексії складних випадків, труднощів у роботі (організаційного, психологічного, комунікативного та іншого характеру) та м'якого моніторингу результатів діяльності;

- оцінка діяльності фахівців стосовно відповідності стандартам (етико-деонтологічним, правовим, ціннісним тощо) соціальної роботи в цілому та стандартам (принципам, правилам) соціальної служби /організації зокрема;

- оптимізація командної роботи спеціалістів, що працюють в підрозділі / організації, налагодження та підтримка сприятливого клімату;

- вдосконалення професійно важливих компетенцій працівників, стимуляція розвитку професійної самосвідомості та формування професійної ідентичності;

- профілактика та подолання проявів професійного вигорання, особистісних деструкцій, робота з негативними емоційними станами та переживаннями, пов'язаними із виконанням посадових обов'язків;

- медіація у вирішенні конфліктних ситуацій (різних рівнів), поліпшення професійної взаємодії в цілому;

- консультування з різних питань, пов'язаних із професійною діяльністю та особистісним ростом, професійний супровід тощо.

Узагальнення усіх перерахованих вище пунктів, дає підстави стверджувати, що супервізія може розглядатися як релевантна форма розвитку професійного досвіду фахівців із соціальної роботи. Справді, на практиці цінність фахівця визначається не стільки тривалістю роботи, кількістю годин підготовки та / або перепідготовки, обсягом виконуваних завдань, скільки результативністю, здатністю накопичувати, осмислювати, критично оцінювати й адекватно транслювати та застосовувати свій професійний досвід. Причому, ми розглядаємо професійний досвід не лише як інтегровану сукупність професійно важливих знань, умінь та навичок, що формуються на тлі певних особистісних характеристик спеціаліста. В сучасному динамічному світі професійний досвід – унікальний особистісно-діяльнісний продукт, що має відповідати таким, що постійно змінюються, потребам і запитам.

Зважаючи на те, що професійний досвід розглядається нами як частина життєвого досвіду особистості як суб'єкта трудової діяльності, спробуємо конкретизувати зазначену вище тезу щодо ролі супервізії у розвитку досвіду фахівців із соціальної роботи, використавши запропоновану О. М. Лактіоновим структурно-динамічну (що особливо приваблює в контексті наших завдань) модель індивідуального досвіду [1, с.127].

Нагадаємо, що згідно даної трьох компонентної моделі до складу індивідуального досвіду входять: соціальна, особистісна та мнемічна підструктури. Соціальний досвід (соціальний компонент), за визначенням науковця [1, с.343], визначається сукупністю подій взаємодії з оточуючим світом. Він забезпечує процес, характер, оцінку та регулювання

спілкування з іншими, соціальний обмін та орієнтацію в соціумі. Соціальна складова індивідуального досвіду характеризується міжперсональним простором взаємодії, стереотипністю та унікальністю. На основі міжперсональності, з одного боку, виникають програми стереотипної поведінки, а з іншого, з'являється можливість усвідомити себе як особу, відмінну від інших, унікальну.

Особистісна складова індивідуального досвіду представляє собою сукупність стійких оцінок себе, інших та оточуючого світу, що відображається у суб'єктивних шкалах та інтерпретаційних комплексах. Причому, інтерпретації, як характеристики досвіду, виконують дві основні функції: класифікуючу (коли подія оцінюється за її приналежністю до накопиченого в досвіді класу тих чи інших подій) та комунікаційну (коли завдяки появі інформації навколо певної події створюються умови для контекстного взаєморозуміння між людьми) [1, с. 173-174].

Характеристикою мнемічного досвіду як складової індивідуального, є стадіально пов'язані оперативна довготривала пам'ять, біографічна пам'ять та історична пам'ять. Як зазначається в роботі О. М. Лактіонова [1, с.221], інтегруючись у досвіді, відповідна частина інформації з пам'яті набуває якості власності індивіда, що проявляється, зокрема, у високому рівні суб'єктивної упевненості в її істинності, ригідності такої установки, готовності захищати інформацію, котрою індивід володіє.

Відтак, в процесі супервізії оптимізується передусім соціальна компонента індивідуального досвіду за рахунок аналізу "об'єктивно заданого соціокультурного простору" [1, с. 131], опрацювання стереотипів, що проявляється в характері інтерпретацій, атрибуцій, вчинків індивіда, а також засвідчення власної унікальності. Важливо, що в контексті соціальної роботи події професійної взаємодії найчастіше розгортаються у площинах: 1) "клієнт – соціальний працівник", 2) "соціальний працівник – інший соціальний працівник", 3) "соціальний працівник – керівництво підрозділу / організації – організація в цілому".

Тому упродовж супервізійної сесії найчастіше піднімаються проблеми, пов'язані із формуванням досвіду налагодження дієвої інтеракції, опрацюванням стереотипів, усвідомленням свого унікального місця в групі, організації тощо.

Відповідно у межах першої площини обговорюються питання:

- як адекватно зрозуміти клієнта, його життєву позицію, проблематику та причини;
- як розрізняти наявні соціальні стереотипи та уникати стереотипного (стигматизуючого) ставлення до клієнтів і їх проблем;
- як уникнути негативних впливів з боку клієнтів, налагоджувати стосунки з агресивними та "важкими" клієнтами;
- що робити з переживаннями щодо негараздів клієнтів, їх неспроможності, проявами жалю;
- як правильно вчиняти при споживацьких запитах з боку клієнтів;

- як організовувати спільні дії для подолання / пом’якшення проблематики клієнтів;
- як наснажувати себе та інших, спонукати клієнтів до активності тощо.

У площині оптимізації досвіду взаємодії між самими соціальними працівниками аналізуються питання:
- які настрої панують у команді фахівців із соціальної роботи;
- наскільки злагодженою та ефективною є їх спільна діяльність;
- які проблемні питання є важливими для обговорення (наприклад, на груповій супервізії);
- які причини виникнення та дієві способи залагодження конфліктів у соціальній організації (підрозділі);
- кому з членів команди потрібна допомога та які форми взаємної підтримки можна активізувати;
- які відмінності у сприйнятті професійних ситуацій існують між членами команди і як краще порозумітися (наприклад, представникам різних поколінь);
- в чому полягає "моє" місце (роль) у команді, наскільки успішно "я" справляюсь із цією роллю, які є можливості для професійного зростання, самовдосконалення;
- як правильно реагувати на професійні виклики, пов’язані зі змінами в законодавстві, у правилах функціонування соціальної організації, в соціально-політичній та соціально-економічній ситуації в країні;
- як упереджувати розвиток та долати професійні стреси, вигорання;
- яку стратегію роботи обирати в умовах обмежених ресурсів організації, як дбайливо використовувати ресурси тощо.

В ході аналізу ситуацій взаємодії на рівні "соціальний працівник – керівництво – організація" важливими виступають наступні питання:
- яке обопільне (з боку керівництва та пересічних членів) розуміння місії, цілей та задач організації є оптимальним для їх реалізації;
- наскільки стиль управління відповідає потребам і запитам працюючих в організації;
- наскільки успішно керівництво захищає права працівників у конфліктних ситуаціях із клієнтами;
- як правильно підтримувати паритет у стосунках у складних виробничих ситуаціях;
- що можна зробити для підвищення статусу соціальної організації як з боку керівництва, так і з боку працівників;
- чи належний рівень комунікації між різними підрозділами організації;
- наскільки адекватно оцінюється діяльність працівників тощо.

Не менш значущу роль може відігравати супервізія і для розвитку особистісної компоненти індивідуального професійного досвіду фахівців із соціальної роботи. Зауважимо, що професійний досвід формується на основі раніше сформованої особистісної системи цінностей, уявлень, переконань, що не може не позначатися на результатах професійної діяльності і ставленні до неї в цілому. Ось чому особливе значення в

даному аспекті, на наш погляд, представляє оціночна функція супервізії, яка полягає в порівнянні альтернатив різних способів дій, в оцінці систем критеріїв і виборі з них оптимальних з точки зору наслідків для конкретних ситуацій, у співвіднесенні отриманого результату з цільовим конструктом (стандартом), навіть, в отриманні відповіді на запитання: "Чи правильно я вчинив за тих чи інших конкретних обставин?".

Підтримуємо тезу Ю. М. Швалба [2, с.170], що оцінювання здійснюється як подвійна дія: порівняння за предметними ознаками та суб'єктивне відношення до відхилення предмета та його образу, причому це відхилення може бути як негативним, так і позитивним. На думку науковця в індивідуальній свідомості формуються специфічні "оціночні шкали", в яких може переважати або когнітивно-раціональна, або емоційна складові. Причому, ці суб'єктивні шкали від початку є емоційними, бо саме емоція сигналізує людині про відповідність чи невідповідність отриманого результату предмету потреби. Ось чому супервізія не просто формує у фахівців певні знання про себе (свою успішність, належність, відповідність тощо) в професії, але і дозволяє "відчути", емоційно відреагувати на правильність чи хибність тих чи своїх професійних дій і зафіксувати це у власному професійному досвіді.

Оцінка з боку супервізора діяльності соціальних працівників сприймається як більш об'єктивна (бо є неупередженою, незалежною), достовірна (бо здійснюється більш кваліфікованим та досвідченим фахівцем – супервізором), така, що розширює межі "бачення" проблематики (інший, новий погляд). Це сприяє "коригуванню" суб'єктивних інтерпретаційних шкал в особистісному досвіді, підвищенню власної самооцінки (оцінки себе і свого досвіду як цінності), рефлексії системи ставлень, відношень, цінностей, а також отриманню зворотного зв'язку стосовно цієї рефлексії. Як результат, фахівець обирає більш відповідну, прийнятну (з професійної точки зору) форму поведінки, критичніше ставиться до своєї діяльності, отримує мотивацію для саморозвитку, а, в разі потреби, самостійно і добровільно доходить висновку про необхідність змін задля виправлення ситуації, вдосконалення, поліпшення роботи, отримання кращих результатів.

Нарешті, розвиток мнемічного компоненту індивідуального професійного досвіду дозволяє інтеріоризувати отримані практики, орієнтири й еталони правильного виконання трудових дій, прийняти (засвоїти) впорядковану систему знань про свою професійну діяльність, способи оптимізації трудових прийомів, навіть емоційні переживання, пов'язані із успішними (чи не зовсім) результатами роботи. За О. М. Лактіоновим, основна функція мнемічного досвіду полягає у накопиченні та інтеграції такої, що надходить упродовж усього життя, інформації з метою стабілізації умов життєдіяльності індивіда та орієнтації у часових вимірах [1, с. 340].

Супервізія, в даному випадку, допомагає впорядковувати отриманий досвід у вимірах: "минуле" – "теперішнє" – "майбутнє", причому, з

урахуванням соціально-історичного, біографічного та актуального (ситуаційного) контексту. Професійна рефлексія, акцентування уваги на здобутках та/або помилках минулого, аналіз теперішнього та проектування майбутнього з урахуванням унікальності та неповторності здійснюваної кожним працівником діяльності та його особистісних характеристик, – усе це забезпечує розвиток професійної ідентичності, самосвідомості, мислення і створює умови для подолання ригідності, подальшої трансляції власного професійного досвіду іншим, певної спадкоємності.

Таким чином, ще одним важливим аспектом розгляду супервізії в соціальній роботі має стати можливість цілеспрямовано розвивати професійний досвід соціальних працівників з урахуванням сучасних потреб, запитів, вимог і стандартів. На наш погляд, такий підхід є значно ефективнішим для вдосконалення професійності фахівців у межах даного виду діяльності, ніж традиційне навчання чи так зване "підвищення кваліфікації".

Ми також свідомі того, що в межах даної невеликої публікації складно висвітлити усе різноманіття питань, котрі можуть бути актуалізовані в ході супервізії соціальних працівників для розвитку тих чи інших складових їх професійного досвіду. Тим не менше, сподіваємося, що висловлені вище тези стануть певним орієнтиром для подальших досліджень та практик супервізії.

Література:

1. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта. / А. Н. Лактионов. – 2-е изд. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2010. – 366 с.
2. Швалб Ю. М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты. Монография / Ю. М. Швалб. – К. : "Основа", 2013. – 240 с.

Ласа Л.М.

учитель початкових класів
Ніжинської гімназії №3 Ніжинської міської ради
Чернігівської області
м. Ніжин, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Модернізація освіти в Україні актуалізувала цілу низку завдань, вирішення яких визначає якість, сучасність, наукову обґрунтованість і методичну реалізацію реформ освітньої галузі. Оскільки будь-який процес передбачає чітко окреслену мету, очікувані результати і шляхи їх досягнення, фундатори Нової української школи визначили у Державному стандарті [1] нові універсальні орієнтири, опанування яких стане

запорукою успішного здобуття освіти молодшими школярами. Так, зміст ключових компетентностей учнів – вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, навчання впродовж життя, підприємливість та фінансова грамотність, математична, культурна, екологічна, інформаційно-комунікаційна, громадянські та соціальні компетентності - як наскрізних, свідчить про узгодженість з рекомендаціями 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту та Ради (ЄС) щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Формування ключових компетентностей учнів відбувається через удосконалення змісту початкової освіти, варіативність освітніх програм. Стосовно ж ефективних засобів, методів і форм організації освітнього процесу, та їх систематизація, удосконалення і осучаснення сприятиме реалізації завдань Нової української школи [2].

У сучасному світі гостро стоїть проблема творчого розвитку особистості. Кожна цивілізована країна дбає про творчий потенціал суспільства загалом і кожної людини зокрема. Посилюється увага до розвитку творчих здібностей особистості, надання їй можливості виявити їх. Тому актуальним на сьогодні є формування ключових компетентностей учнів. [3]

Не треба орієнтувати учнів лише на традиційне засвоєння знань, оскільки такий підхід в організації навчально-пізнавальної діяльності за сучасних умов не є продуктивним, оскільки обсяг знань зростає надто швидко. Та й самі по собі знання не гарантують появи нових оригінальних ідей. Тому велику увагу треба приділяти розвитку таких властивостей особистості, які дають можливість творчо використати здобуті знання. Потрібно розвивати в межах можливого творчі здібності кожної дитини, а не лише особливо обдарованих [4]. Сучасна школа як соціально-педагогічна система покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали цілям розвитку особистості та сучасним вимогам суспільства. Щоб гідно жити в сучасному суспільстві, особистість має бути компетентною в різних сферах діяльності. Компетентісний підхід в освіті покликаний подолати прірву між освітою і життям [5].

В даний час не існує загальноприйнятого визначення компетенції. Загальним для всіх визначень є розуміння її як здатності особистості справлятися з самими різними завданнями. **Компетенція** в перекладі з латинської мови означає коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом. На думку докт. пед. наук Г. Селевко, **компетенція** – це готовність суб'єкта ефективно організувати внутрішні і зовнішні ресурси для постановки і досягнення мети. Під внутрішніми ресурсами розуміються знання, вміння, навички, над предметні вміння, компетентності (способи діяльності), психологічні особливості, цінності і т.ін. **Компетентності** – якості, придбані через проживання ситуацій, рефлексію досвіду. **Компетентність** – сукупність

особистісних якостей учня (ціннісно-смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціально і особистісно-значущої сфері. Під ключовими компетенціями маються на увазі найбільш універсальні за своїм характером і ступеня застосовності компетенції. Їх формування здійснюється в рамках кожного навчального предмета..

Сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті [6].

Кожна дитина унікальна по-своєму, тому завдання вчителя – надати таланту кожної окремої дитини найкращі умови для його виявлення, успішної реалізації та динаміки розвитку. Також завданням учителя є навчання учня самостійно вчитися і досягати успіху.

Формування критичності, логічність, асоціативність та системність мислення – саме ці якості роблять мислення дитини гнучким, оригінальним, продуктивним. Учитель повинен розвивати у дітей навички спілкування, незалежність у поведінці, наполегливість, активність. Складання асоціації до окремих предметів чи явищ, допомагає швидкому вилученню потрібної інформації з пам'яті. Системність мислення формує вміння розглядати предмет чи явище як систему, що розвивається в часі, а також дає можливість простежити його багатофункціональність.

Працюючи з різними групами та окремими учнями, учителю необхідно бачити перспективи розвитку їхньої мотивації. Значущою для ефективної навчальної діяльності є мотивація, зумовлена інтелектуальноюініціативою та пізнавальними інтересами. Тому, практична діяльність педагогів у процесі формування мотиваційної компетентності має будуватися на роботі з різними предметами, орієнтації на роботу в команді, індивідуалізації, проектно-зорієнтованій діяльності.Цього неможливо досягти без застосування на уроках інтерактивних методів [7]. Вони дають змогу під час проведення уроків у початковій школі створити таке навчальне середовище, в якому формується соціальна компетентність, розвивається світогляд, зв'язне мовлення, характер дитини. Навчально-виховний процес організовується так, що учні мають змогу вчитися співпрацювати в парах, групах, формувати свої власні ідеї та думки, навчаються критично мислити, сперечатися на задану тему. Використання інноваційних підходів на уроках сприяє реалізації мети, передбачає розвиток в учнів інтересу і бажання працювати на уроках із зацікавленістю.

Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Ключові компетентності, як базові, надпредметні, складно вимірювати. Тому важливо:

1. Ураховувати засвоєння учнями ключових компетентностей при оцінюванні їх навчальних досягнень.

2. Для формування оцінки рівня сформованості ключових компетентностей необхідно використовувати інтерактивні технології: – тести з відкритими завданнями;

– включення учнів у дослідницьку діяльність;

– постановка та розв'язання проблемних завдань;

– диспути, як ефективний засіб компетентнісного навчання;

– розв'язання ситуативних завдань;

– мультимедійне навчання, комп'ютерне моделювання;

– використання методів навчальних проектів.

Інтерактивні технології дозволяють не тільки кількісно, а й якісно, включаючи самооцінку та зовнішню експертну оцінку, відслідковувати ключові компетентності.

Життя висунуло вимоги на виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити та приймати сміливі нестандартні рішення, генерувати оригінальні ідеї.

Сьогоднішня праця – створення в класі атмосфери інтелектуального пошуку, творчості, навчання дітей розуміти і вирішувати проблеми та проблемні ситуації; надання дітям можливості щоденно відчувати радість від пізнання і творчої діяльності.

У процесі роботи допомагає використання літератури, музики, історії, таблиць-пам'яток для учнів, різноманітних джерел інформації. Використовую аркуші контролю "Перевір себе", схеми-опори з математики, ігровий матеріал, дидактичні картки, перфокартки з математики, читання, мови, мультимедійні презентації з Power Point; навчальні мультфільми з You Tube, віртуальну стіну Padlet, математичні демонстрації http://www.visnos.com/demos.

У своїй педагогічній діяльності широко використовую такі методи, як інформативність навчального матеріалу, тобто використання незвичайних фактів, цікавої інформації, яскравих прикладів та комплексний вплив на учня: природного матеріалу, музики, казки. Адже те, що самостійно відкрите і відчуте, впливає найсильніше, найпереконливіше.

Формування компетентностей нерозривно пов'язано з певним типом організації знань. Адже справа не в обсязі знань, не в їх міцності, а "в тому, як організовані індивідуальні знання, наскільки вони надійні в якості основи для прийняття ефективних рішень відносно тієї чи іншої конкретної ситуації".

Школа вчить дитину компетентно обирати свій життєвий шлях, зважаючи на свої здібності та можливості, вміння ставити перед собою завдання, самовдосконалення, саморозвитку, самовиховання, самоосвіти. Завдання початкової ланки як навчально-виховного процесу є всебічний розвиток молодших школярів, набуття учнями досвіду спілкування, формування в них бажання та вміння вчитися [8].

Сьогодні до школи приходять діти, які живуть в інформаційному суспільстві, у цифровому середовищі, і щоб скористатися його перевагами, я переосмислила самоцінність знань і себе як джерела інформації.

Переді мною, як і перед школою, постало важливе завдання: підготувати дітей до дорослого життя так, щоб вони не втратили моральних орієнтирів, знайшли сенс життя, змогли найефективніше та найповніше реалізувати свої здібності і переконання Важливим чинником успішного формування предметних і ключових компетентностей молодших школярів є добір учителем найбільш ефективних засобів, методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності.

Компетентнісний підхід у навчанні вимагає, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки інформативну, а й мотиваційну та розвивальну функції.

Як відомо, в основу педагогічних технологій покладено принцип взаємонавчання, адже учні виступають не пасивними, а активними учасниками навчально-виховного процесу. Саме цей підхід дозволяє формувати в учнів мовленнєву та комунікативну компетентності. Його застосування в роботі з молодшими школярами вчить учнів самостійності, відповідальності, критичному мисленню.

Література:

1. http://dano.dp.ua/attachments/article/303/B8.pdf Державний стандарт початкової освіти

2.http://vspu.edu.ua/content/hot/rey/doc2/a19.pdf "Формування ключових компетентностей учнів початкових класів засобами веб-квестів"

3.https://naurok.com.ua/stattya-formuvannya-klyuchovih-kompetentnostey-molodshih-shkolyariv-v-umovah-vprovadzhennya-novo-ukra-nsko-shkoli-97265.html "Формування ключових компетентностей учнів в умовах впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти"

4.http://steginkamaysternosti.blogspot.com/p/blog-page_13.html "Формування ключових компетентностей молодших школярів"

5. https://optima.school/info/porady-batkam/klucovi-kompetencii-sucasnogo-skolara "Ключові компетенції сучасного школяра"6.https://stend-patriot.com/statti/48-vipusknik-novoji-ukrajinskoji-shkoli "Випускник Нової Української Школи"

7. Пометун, О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.- метод. посіб. [Текст] / О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

8. Савченко, О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу [Текст] // Початкова школа. – 2009. – №8. – С.1-6.

Лебединська І.В.
кандидат філософських наук, доцент, провідний науковий співробітник
лабораторії когнітивної психології Інституту психології
імені Г.С.Костюка НАПН
України, Київ

ФЕНОМЕН ДОСВІДУ: ВІД ФЕНОМЕНОЛОГІЇ ДО КОНСТРУКТИВІЗМУ

Феноменологічна традиція, інтерпретуючи феномен досвіду, головну проблему виявила в тому, як "саме чистий і, так би мовити, ще німий досвід привести до чистого вираження його власного смислу" [1, с. 61]. Що означають ці пошуки автентичного досвіду переживання і як можна було б їх проінтерпретувати?

Феноменологія як і екзистенціалізм належить до гуманістичної психології, головними цінностями якої завжди були індивідуальність людини, унікальність, неповторність та автентичність її особливого досвіду. У цьому контексті поняття "чистого, німого" досвіду відігравало важливу роль, оскільки саме в ньому, в можливостях його вираження, як передбачалося, знаходяться відповіді на запитання про тайну пережитого людиною досвіду. Проте з часом стало зрозумілим, що реальні події, речі, предмети не діють безпосередньо на людину, а між людським розумом та психікою існує медіатор – смисл, який, говорячи словами М.Мерло – Понті, є єдиним способом для речей подіяти на розум, проявитися перед ним, конституючись в артикуляціях."Відкритість мені вимірюється тим, що я можу про це сказати" [там само, с.73]. Розрив між досвідом пережитим і досвідом вираженим отримав назву "відпочаткового запізнення" (Ж.Деріда). Так питання можливості вираження автентичного досвіду людини змістилося в площину пошуку символічних інструментів його артикуляції, а проблема "чистого, німого досвіду" виявилася вичерпаною завдяки відкриттю характеристики особистісного досвіду людини, яку метафорично було визначено як його "відпочаткове запізнення".

Відкриття та усвідомлення опосередкованості особистісного досвіду умовами та контекстом його виникнення призвело дослідників до необхідності вивчення досвіду як процесу, структурування якого відбувається крізь процеси встановлення смислових зв’язків між подіями, речами та ситуаціями (М.Фуко, Н.Чепелева, А.Шюц). Очевидно, що людина протягом життя набуває досвіди у різних сферах власного існування. Досвід переживання народження і смерті, досвід вибору між добром і злом, досвід свободи, буденного повсякденного життя, досвід подолання кризових ситуацій і навіть досвід мандрів, який, як стверджують сучасні дослідники, не може обійтись без габітусу життя у дорозі. Набуті досвіди частково габіталізуються, стають автоматизмами та звичками, формуючи доксичний досвід, де докса (від грец. δόξα – "думка", "погляд") – загальноприйнята думка. Очевидність, природність

та неминучість цього типу досвіду, котрий П. Бурдьє визначає як "відношення безпосередньої згоди зі світом", перетворює його на універсальний принцип бачення та самореферентний рівень існування, на якому фактично відбувається самовідтворення людини. Як рішення, яке не помічають, як дещо само собою зрозуміле він розташовується поза системою стосунків, де він може критикуватися, утворюючи культурні традиції, стереотипи, табу та очевидності, такі, як наприклад, звичай певним чином випікати пиріг, фарбувати сільську хату, проводити науковий експеримент у відповідності до певного наукового габітусу або особливість домислювати ситуацію, яка інтерпретується як дискурсивна звичка. Функціонує габітус як доособистісна структура, стійка або "зупинена" інтенціональність. Інкорпорований в інтенціональне життя людини він створює можливості повторення дії, переосмислення досвіду та є породжуючим принципом нових практик і уявлень. Феноменологічна традиція, і зокрема Е. Гусерль, інтерпретує габітус як ментальний рух між минулим досвідом і майбутніми діями.

Важливе значення для надання смислу та становлення цілісності досвіду має послідовність набуття окремих досвідів і те, яке "місце" в біографії людини посідають ті або інші події та ситуації. Якщо ми вже як дорослі люди повертаємося до минулих подій нашого життя та осмислюємо себе в певному часовому відрізку, ми можемо "відкрити" в ньому для себе надважливі одиничні досвіди. Це можуть бути зустрічі з особистостями, прочитані книги, наші хвороби, мандри, суспільні та культурні події, які відіграли вирішальну роль у нашому житті завдяки тому, що з'явилися в певному часі та просторі нашого особистісного становлення. Їх прийнято називати домінантними і /або гарячими спогадами. Спогадами, які черкнули нашу долю і визначають те, що лише має відбутися з нами в майбутньому.

Рефлексивні процедури переосмислення себе та свого життя встановлюють смисловий зв'язок між нашим минулим, теперішнім та майбутнім. Ми не можемо ретроспективно відігірати минулі події, так як ми це робимо, коли переписуємо сторінки власних творів. Проте в наших силах, реінтерпретуючи події власного життя в горизонті інших можливостей, зробити певні висновки, щось врахувати, а щось залишити, від чогось відмовитись, а щось віддалити в часі, переписати, перебудувати, переробити по-іншому наще минуле, яке залишається незмінним, змінюючи лише наше ставлення до нього у численних процедурах реінтерпретації.

Неконгруентність нових переживань, нового досвіду попередньому, у тому числі, наприклад, програвання у власній уяві майбутніх подій і рішень, розриває ланцюг самозрозумілостей, які є ядром габітуальної схеми інтерпретації, і вимагає модифікації сталої типіки певного досвіду (А.Шюц, 2004). Набутий досвід починає модифікуватися та реінтерпретуватися тоді, коли наявні ресурси осмислення, інтерпретації та прийняття тієї чи іншої версії подій, що відбуваються і

вимагають від людини прийняття певного рішення, не уміщуються в наявні схеми інтерпретації та стратегії.

Важливою особливістю особистісного досвіду є також доступність його для усвідомленого переживання людини. Відомий екзистенціальний психолог А. Ленгле звертає увагу на те, що в англійській мові взагалі не існує поняття "переживання", а замість нього вживається поняття "досвід" (experience). На нашу думку, у цьому цікавому феномені криється загадка того, чому події, що відбуваються з людиною, не завжди сприймаються нею як власний досвід і фактично втрачаються для подальшого осмислення та реінтерпретації. Можна припустити, що відбувається це тому, що вони людиною просто не переживаються, тобто не сприймаються з емоційним резонансом, відгуком, ставленням, а являють собою лише події, так би мовити, зовнішнього життя, що, до речі, підтверджують проведені когнітивістами в останні десятиріччя експерименти, які свідчать про когнітивні ілюзії суб'єктивного досвіду. Учасники експериментів часто нездатні дати несуперечливі відповіді на запитання, що вони відчувають у досвіді і яке місце в ньому займає їхнє власне Я. Багато з того, що людині здається, ніби вона безпосередньо та інтуїтивно сприймає в досвіді, насправді вона взагалі не сприймає, а інформація, яку вона отримує, не відкладається в її свідомості. Втрата минулої події для досвіду людини може бути зумовлена також тим, що вона не мала доступу до неї, її заблокованістю або незавершеністю обробки пережитого. Здатність же переживати, на думку А.Ленгле, є показником життєвої сили людини, а позиція заперечення пережитого досвіду в екзистенційному аналізі інтерпретується як характеристика неврозу [2, с. 75–78].

Напрацьовані дослідниками ідеї оформились в уявлення про об'ємний, поліфункціональний та множинний характер особистісного досвіду людини, який фактично проблематизував феномен цілісності та когерентності досвіду, перетворивши його на квазіцілісність, фрагментовану та мозаїчну, яка складається зі шматочків наших життєвих історій. Інтерпретований подібним чином досвід вже не може бути набором незмінних сутностей, які допомагають людині бути рівною самій собі, утримуючи незмінну ідентичність. Тепер у гру вводиться інша, некласична модель інтерпретації досвіду як гнучкого, рухливого феномена, який дозволяє людині перетворюватися на пластичну стабільність, динамічно і креативно реагуючи на зміни оточуючого світу. Інтегральним типом досвіду, корелятивним усім набутим типам досвіду людини, ми вважамо досвід себе. Саме у відношенні до себе, у процедурах рефлексивного переосмислення власного досвіду суб'єкт здатний відшукати когерентність та цілісність як власного життя, так і особистісного досвіду. Але не в пошуках "відпочаткової" субстанціональної ідентичності, а у постійному процесі "оперування собою" (П.Слотердайк), вибудовування та добудовування себе. Сучасній людині доступна безліч рефлексивних ресурсів особистісного

самопроектування. Майстер-класи і тренінги, коучінги і ток-шоу, наукові монографії і журнальні статті пропонують різного роду версії як стати успішним, побудувати гармонійні стосунки з оточуючими, структурувати власний time – менеджмент, упорядкувати наративним рухом особисту життєву історію, зв'язавши минуле, сучасне та майбутнє у прозору послідовність, "упакувати", надати їй форму і порядок, втіливши у власному життєвому проекті. Таку насиченість культурного простору інституціональними ресурсами особистісного самопроектування можна пояснити технічністю самого досвіду людини, якщо набуття певного типу досвіду розуміти як процес, конституйований відповідними типами знань та вмінь , завдяки чому людина набуває здатність модулювати правила створення себе і свого власного існування.

Як істота емпірична, існування якої є обмеженим у часі і просторі, людина в осмисленні себе та свого власного досвіду вимушено користується символічними конструкціями, які дозволяють їй не тільки осмислювати проте й переживати те, що без наявності цих конструктів вона ніколи не змогла би зазнати**.** Наявність цих конструкцій забезпечує людині подію "другого народження" і є умовою її екзистенційного існування. Якщо щось можна розповісти, показати, намалювати, станцювати або вигукнути, то це тільки тому, що воно вжеє відпочатково символічно опосередкованим. Цей символічний інструментарій заповнює собою розрив між досвідом пережитим і досвідом артикульованим. Досвід виражений завжди вторинний, він є дискурсом про досвід: "…до-предикативне ніколи не може бути відновленим таким, яким воно існувало у своїй німій чистоті до того, як було експлікованим… Якщо "вираз", за допомогою якого про цей досвід йшлося в дискурсі, є вираженням смислу цього досвіду, тоді він є вираженням цього самого досвіду. Дискурс примушує бути вираженим лише те, що як імпліцитно німе вже утримувалося всередині"[1,с.63]. Коли інтенційні переживання проектуються в дискурс, вони впідпорядковуються як граматичним правилам мови, так і існуючим порядкам сенсу, які, в даній парадигмі інтерпретації, є похідними від граматичних порядків. Проте ці ідеї вже територія конструктивізму, який спираючись на дослідження феноменологів та екзистенціалістів, пропонує свою версію інтерпретації особистісного досвіду людини.

Література:

1. Декомб В. Современная французская философия : [сборник] / Винсент Декомб ; [пер. с фр. Л. Никифоровой]. – М. : Весь мир, 2000. – 344 с.

2. Лебединська І. В. Особистісний досвід: феномен "відпочаткового запізнення" // Наук. студ. із соц. та політ. психол.: зб. статей / НАПН України Ін-т соц. та політ. психології; [ред. рада: М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін.]. – К.: Міленіум, 2011. – Вип. 25 (28). – 148.

3. *Шюц А, Лукман Т.. С*труктури життєсвіту / А. Шюц, Т. Лукман; [Пер.

з нім. та післямова В. Кебуладзе]. – К. : Український Центр духовної культури, 2004. – 560 с.

Левченко І.М.
Студентка факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

РОЗВИТОК ПАМ’ЯТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗАПАМ’ЯТОВУВАННЯ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Проблема щодо формування та розвитку продуктивних способів запам'ятовування інформації є однією з актуальних проблем XXI століття, а питання, які розглядаються в даному дослідженні необхідні та цікаві для кожного. На сьогоднішній день існує об'єктивна необхідність навчання дітей молодшого шкільного віку прийомів і способів ефективного, осмисленого запам'ятовування навчального матеріалу. Це буде сприяти не тільки розвитку пізнавальної сфери дитини, але й успішності навчальної діяльності.

З давніх-давен люди звертали свою увагу на значення пам’яті. Есхіл, використавши уста Прометея, промовив: “Послухай, що я зробив цим смертним. Придумав числа, навчив складати слова і дав їм пам’ять”. Стародавні греки матір’ю всіх муз вважали богиню пам’яті Мнемозину.

Проблемою розвитку пам’яті займалися багато вчених. Про це перш за все свідчать роботи таких вчених, як Л.С. Виготський, Ф.Барлетт, В.Я.Ляудіс, О.В.Землянська, С.П.Бочарова, Л.В.Занков, П.І.Зінченко П.П.Блонський, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн, Т.Б.Хомуленко, А.О.Смірнов та ін. Але не слід забувати і про значні внески філософа Арістотеля, фізіолога І.П. Павлова, радянських психологів Н.Ф. Добриніну, А.А. Смирнову, О.М. Леонтьєва.

Пам'ять - складний психічний процес, який складається з кількох окремих процесів, пов'язаних один з одним. Тому в психології існує велика кількість теорій, які намагаються пояснити механізми пам'яті. Найбільше поширення одержали асоціативні теорії пам'яті. Головна ідея полягає в тому, що предмети і явища дійсності закарбовуються і відтворюються не ізольовано один від одного, а у зв'язку один з одним. Відтворення одних з них зумовлює відтворення інших, що детермінується реальними об'єктивними зв'язками предметів та явищ. Під їх впливом виникають тимчасові зв'язки в корі мозку, які слугують фізіологічним підґрунтям запам'ятовування і відтворення. У психології ці зв'язки розглядаються як асоціації. Ще Арістотель намагався вивести принцип, за яким наші уявлення можуть бути пов'язані одне з одним. У XVIII – XIX ст. вчення про асоціації було покладене в основу асоціативної психології, яка поширила принцип асоціації на всі психічні явища (Юм, Д.Джеймс, Спенсер).

Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку пам'яті, коли особливо динамічно змінюється співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування. Інтенсивно розвивається довільна пам'ять, хоча мимовільна теж активно використовується. Довільне запам'ятовування буває найпродуктивнішим тоді, коли матеріал, який потрібно запам’ятати, стає змістом діяльності школярів. Під впливом навчання у цьому віці активно формується логічна пам'ять, яка відіграє основну роль у засвоєнні знань.

У молодшому шкільному віці значно підвищується здатність заучувати і відтворювати. Зростає продуктивність запам’ятовування навчального матеріалу. Порівняно з першокласниками в учнів другого класу запам’ятовування конкретного матеріалу збільшується на 28%, абстрактного – на 68%, емоційного – на 35%. У I-III класах частіше вдаються до спеціальних прийомів запам’ятовування. Ефективність словесного запам’ятовування зростає за рахунок оволодіння учнями досконалішими мнемічними прийомами. Порівняно менше зростає в цьому віці продуктивність запам’ятовування конкретних предметів та їх зображень. У молодших школярів інтенсивно розвивається точність запам’ятовування тексту. Учні III класу в середньому в 2,4 рази точніше запам’ятовують текст, порівняно з учнями I класу і в 1,5 рази точніше, ніж учні II класу.

З віком у молодших школярів підвищується точність, впізнавання запам’ятовуваних об’єктів. Найбільший діапазон впізнавання у першокласників, а в учнів третіх класів він знижується у 4-5 рази. Дівчата дещо точніше впізнають предмети, ніж хлопчики.

Розвиток пам’яті молодших школярів полягає в зміні співвідношення мимовільного та довільного запам’ятовування, образної та сюжетної-логічної пам’яті.

У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток довільної пам’яті, довільного запам’ятовування й відтворення. Але без спеціального керівництва розвитку пам’яті, молодші школярі використовують тільки найпростіші способи довільного запам’ятовування і відтворення. Так у школярів II класу переважає оповідання з використанням готового плану. За даними А.Смирнова молодші школярі часто не знають таких прийомів заучування як смислове групування матеріалу, поділ тексту на частини. Для розвитку логічної пам’яті важливою є настанова вчитися зрозуміти (проаналізувати, порівняти, співвідносити, згрупувати) навчальний матеріал, а потім завчити його.

Якщо учнів не навчити порівнювати, знаходити подібне і відмінне в начальному матеріалі, то неминучі помилки в запам’ятовуванні, пов’язані із змішуванням подібного. Чітке усвідомлення подібного і відмінного – необхідна умова міцного запам’ятовування матеріалу молодшими школярами. Важливою умовою для такого запам’ятовування є також оволодіння прийомами співвіднесення, який полягає в пов’язуванні

майбутніх знань з раніше набутими. Учні III класу уже здатні самостійно користуватися такими прийомами.

Довільне запам’ятовування буває найбільш продуктивним тоді, коли запам’ятовуваний матеріал стає змістом їх активної діяльності, хоч ця діяльність не має спеціального мнемічного спрямування.

У зв’язку з подальшим розвитком мислення мимовільне запам’ятовування набуває дедалі більшої систематичності і вищої продуктивності. Спираючись на можливості мимовільної пам’яті і створюючи необхідні умови для її функціонування, можна забезпечити набуття молодшими учнями досить великих за обсягом і складних за змістом знань.

Хоча пам'ять вважається одним з найбільш розроблених розділів психології, проте подальше вивчення її закономірностей в наші дні знову зробило її однією з вузлових проблем. Тому проблема пам'яті і зараз продовжує бути актуальною для найвідоміших психологів світу.

Варто знати, що розвиток уміння користуватися пам’яттю залежить від того, як забезпечується управління цим процесом. Необхідно створювати умови, що прискорюють навчання, дають можливість краще засвоїти й зберегти в пам’яті знання. Адже від неповного використання уяви вміння пригадувати погіршується.

Пам’ять у дітей молодшого шкільного віку розвивається у двох напрямках - довільності і усвідомлення. Діти мимовільно запам’ятовують учбовий матеріал, який є цікавим для них і подається в формі гри, а також пов’язаний з яскравими наглядними посібниками або образами, спогадами.

На відміну від дошкільнят, першокласники здатні цілеспрямовано, довільно запам’ятовувати нецікавий для них матеріал. В подальшому навчання все в більшій мірі базується на довільній пам’яті. Молодші школярі, як і дошкільнята, володіють добре розвинутою механічною пам’яттю. Велика кількість молодших школярів протягом всього навчання в початковій школі механічно заучують учбові тексти, що приводить до значних труднощів в середніх класах, коли учбовий матеріал стає складнішим і більшим за об’ємом. Такі діти схильні дослівно відтворювати те, що запам’ятовують.

Удосконалення змістової пам’яті в цьому віці дає можливість освоїти велику кількість раціональних способів запам’ятовування. Коли дитина усвідомлює учбовий матеріал, розуміє його, то одночасно вона і запам’ятовує. Необхідно відмітити, що молодший школяр може запам’ятати і відтворити також незрозумілий для нього текст. Саме тому дорослі повинні контролювати не тільки результат (точність відповіді, правильність переказу), але і сам процес - як, яким чином учень запам’ятав матеріал.

Одна із найважливіших задач вчителя в початкових класах - навчити дітей використовувати певні мнемонічні прийоми. Це, перш за все:

1. поділ тексту на частини за змістом (до цих частин придумуються заголовки, складається план);
2. спостереження за основними змістовими лініями;
3. виділення змістових опорних пунктів чи слів;
4. повернення до прочитаних частин тексту для уточнення їх змісту;
5. пригадування прочитаної частини і відтворення вслух і про себе всього матеріалу;
6. раціональні прийоми заучування напам’ять.

В результаті учбовий матеріал стає зрозумілим, пов’язується зі старим і включається в загальну систему знань дитини. Такий усвідомлений матеріал легко запам’ятовується, зберігається і відтворюється дитиною при потребі.

Т.Б. Нікітіна вказує на такі фактори, які лежать в основі будь-якого ефективного запам'ятовування, як:

1. Фактор бажання.

Для того щоб запам'ятати інформацію, потрібно хотіти це зробити. Мати чіткий і усвідомлений намір, ставити завдання запам'ятати. Як не дивно, величезний відсоток невдалого запам'ятовування пов'язаний з тим, що учень не ставив свідоме завдання - запам'ятати.

2. Фактор усвідомлення.

Крім бажання необхідно подумати над мотивом - для чого знадобиться запам'ятовувана інформація, як і коли, доведеться її використовувати. Добре, якщо дитина зможе усвідомити і поставити мету майбутнього запам'ятовування.

3. Фактор яскравих вражень.

Щоб запам'ятовування відбувалося швидше, а сліди зберігалися якомога довше, необхідно допомогти дитячій пам'яті трансформувати запам'ятовування інформації в комфортний для неї вигляд. Іншими словами, будь-яку інформацію потрібно постаратися зробити такою, щоб вона викликала яскраві враження.

4. Фактор хорошої уваги.

Без уваги немає запам'ятовування. Вісімдесят відсотків невдач в запам'ятовуванні мають відношення до недостатньо гарної уваги. Тому треба, по-перше, виробити навички концентрації уваги, а по-друге, вчасно її підключати.

Застосовуючи техніки запам'ятовування, необхідно пам'ятати про наступне: техніки - це не підміна власне запам'ятовування, а лише засіб для скорочення часу на запам'ятовування. Природна пам'ять, дана з народження, завжди бере участь в роботі. Техніки - це допомога їй, їх не можна переоцінювати і потрібно підлаштовувати під природну (її ще називають натуральною) пам'ять.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, можна зробити висновки, що пам'ять – основа психічної діяльності і єдиної та закінченої теорії пам’яті не існує.

Розглянувши особливості розвитку і формування пам’яті у молодших школярів, слід зазначити ,що пам'ять у цей період має яскраво виражений пізнавальний характер. В молодшому шкільному віці значно зростають здатність заучувати і відтворювати інформацію, а також підвищується продуктивність і міцність запам’ятовування навчального матеріалу.

Встановлено, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку пам’яті, коли особливо динамічно змінюється співвідношення мимовільного й довільного запам’ятовування. Пам'ять у дітей молодшого шкільного віку поступово набуває рис довільності, стає свідомо регульованою і опосередкованою. Також слід пам’ятати, що в основі будь-якого ефективного запам'ятовування лежить: бажання, усвідомлення, яскраві враження, гарна увага.

Література:

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998.
2. Крысько В. Г. К 85. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн.: Харвест, 1999. – 384 с.
3. Кулагина. И.Ю. Психология развития и возрастная психология : полный жизненный цикл развития человека : учебное пособие для вузов / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва : Академический проект : Трикста, 2011. – 420 с.
4. Никитина Татьяна Борисовна. Самоучитель по развитию памяти (техника скоростного запоминания). Серия "САМ" (Самостоятельно от Азов к Мастерству). Москва: Международное агенство "A.D.& T." 2002-. - 304 с.
5. Общая психология. Петровский А.В. 2-е изд. , перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1976 - 479 с.
6. Смирнов, А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти / А.А. Смирнов. – Москва : Просвещение, 1967 – 221 с.

Литовченко Н.Ф.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЧНІ ФУНКЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ДОСВІДУ

У процесі становлення професіонала засвоєна система теоретичних знань доповнюється іншим істотним утворенням – індивідуальним практичним досвідом їх застосування. Незважаючи на ґрунтовні дослідження структури, закономірностей та особливостей формування суб’єктивного досвіду, здійснені О.Ю.Артем’євою, О.М.Лактіоновим, В.Ф.Петренком, А.Г.Шмельовим та ін., самі науковці відмічають, що

проблема індивідуального досвіду все ще залишається недостатньо вивченою.

Потенційна здатність особистості на основі засвоєних теоретичних знань до розкриття сутності, смислу ситуацій, явищ навколишнього світу може реалізуватись лише тоді, коли ці знання приймаються суб'єктом у якості керівництва до практичних дій.

За своєю психологічною природою індивідуальний досвід є перетвореною формою життєдіяльності суб'єкта [1], [2]. У результаті інтеріоризації певного досвіду взаємодії зі специфічними, професійно значимими об'єктами праці формується і постійно перетворюється картина світу професіонала, або "світ професії" [1], або "професійне бачення світу" [2]; саме образ світу є найбільш універсальною формою організації знань суб'єкта [3]. Індивідуальний досвід практичного застосування засвоєних теоретичних науково-психологічних знань – індивідуальний професійний досвід – як психологічна реальність існує у свідомості психолога-практика нарівні з іншими компонентами суб'єктивного досвіду, виділеними О. М. Лактіоновим [2] – соціальним, особистісним та мнемічним, перебуваючи з ними у відношенні гетерархії. У ситуації надання психологічної допомоги домінує професійна підструктура індивідуального досвіду психолога, а інтегрованість її з іншими підструктурами дозволяє з максимальною продуктивністю реалізувати одну з основних функцій досвіду – інтерпретацію [2] таким чином, що особистість клієнта та його проблематика у психологічному аспекті виявляються багаторівневими, багатозначними утвореннями, які виключають стереотипність професійного впливу на них.

Слід відмітити, що інтегрованість різних аспектів суб'єктивного професійного досвіду зумовлює одночасне співіснування наукових і буденних схем інтерпретації у практичній діяльності психолога, що виявляється у властивій буденному мисленню методології вирішення проблем [2], [3]. Саме тому необхідна постійна рефлексія психолога-практика на зміст власної професійної картини світу, що дозволить обмежити вплив особистого життєвого досвіду, певних "непропрацьованих" проблем на процес надання психологічної допомоги клієнтові.

Отже, базові метатеоретичні положення, що складають основу професійної картини світу психолога, детермінують зорієнтованість індивідуальної моделі надання психологічної допомоги відносно ідентифікації причин проблем клієнта та визначення шляхів корекції його порушеного психологічного гомеостазу.

Література:

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики: Автореф. дисс… д-ра психол. наук: 19.00.01 / Моск. гос. ун-т. – М., 1987. – 32 с.

2. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта. – Х.: Бизнес-информ, 1998. – 492 с.

3. Ханина И.Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира // [Електронний ресурс] https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-osobennosti-professionalnogo-obraza-mira-lichnosti

Лукомська С.О.
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ ОНКОПАЦІЄНТІВ

В психології загалом під ресурсом розуміється все те, що належить особистості в психологічному плані. Використання цього терміну стосовно до особистості передбачає наявність у неї різних обсягів ресурсів різної якісної визначеності, тому, описуючи той чи інший ресурс, необхідно визначити його сутнісну, психологічну природу і оцінити, наскільки він виражений в особистості і наскільки вдало вона його використовує. Зазначимо, що окрім власне психологічних ресурсів, у кризових життєвих ситуаціях людина використовує ресурси, запозичені, зокрема з економіки. Насамперед, це гроші (прибуток), час (добовий часовий час, що містить сон, робочий час і дозвілля), знання (інформація). Ці ресурси якісно неоднорідні та не зводяться один до одного, ними володіють усі люди, в різному обсязі та із різною суб'єктивною значущістю. Час – ресурс фіксований та невідновлюваний; життєва енергія – поняття багатозначне, таке, що передбачає відновлення хоча б часткове; гроші – безумовно, ресурс, який можливо відновити, кожна людина має певний фінансовий ресурс, а витрата грошей, як правило, компенсується наступним їх заробітком; знання можна відновити, їх можна накопичувати втім, за певних умов, вони можуть зруйнуватися (наприклад, при деменції).

Проблема психологічного стресу з позиції ресурсного підходу знайшла відображення в його ресурсної моделі, згідно з якою стрес виникає в результаті реальної чи уявної втрати частини ресурсів, які включають поведінкову активність, соматичні і психічні і професійні можливості, особистісні характеристики, вегетативні та обмінні процеси. В контексті цього А.Г. Маклаков вводить поняття "особистісний адаптаційний потенціал", який включає в себе: психічну стійкість, самооцінку особистості, відчуття соціальної підтримки, досвід соціального спілкування [1]. Особистісний адаптаційний потенціал пов'язаний із соціалізацією особистості, порушення якої може призводити до проблемної взаємодії, зниження працездатності та погіршення стану здоров'я, тобто усі компоненти особистісного адаптаційного потенціалу є значущими при оцінці і прогнозі успішності адаптації до важких та

екстремальних ситуацій, а також при оцінці швидкості відновлення психічної рівноваги. По суті, ресурси – це адаптаційні можливості, що являють собою стійкі резистентні характеристики індивідуально-типологічного та особистісного рівня людської індивідуальності та забезпечують здатність успішно адаптуватись до різноманітних вимог життя, виявляються як у фізіологічному контексті (від біохімічного рівня до рівня безумовно- та умовно-рефлекторної регуляції діяльності), гак і (найголовніше) у психологічному, спрямовуючи поведінку особистості, її діяльність.

Ми зазначаємо, що протективні фактори у розладів, зумовлених стресом і травмою дуже подібні. Стратегії зменшення стресу можуть бути корисними для багатьох людей, однак у стресових ситуаціях високотривожні особистості часто не можуть сконцентруватися достатньо, щоб ефективно їх використовувати, тому більшість технік зниження стресу більше профілактичні, а не корекційні, спрямовані на підвищення загальної стресостійкості людини. Натепер все більшої популярності набуває так звана п’ять-R модель (R. S. Ulrich, R. F.Simons, B. D. Losito, E. Fiorito, M. A. Miles, M. Zelson): Recognition – розуміння можливих причин і джерел стресу, їх розуміння; Relationships – визначення джерел підтримки, осіб, здатних прийти на допомогу; Removal – усунення стресорів, управління ними; Relaxation – використання релаксаційних технік (дихальних вправ, медитації, масажу, уяви); Re-engagement – повторення занурення у стрес шляхом десенсибілізації [4].

На думку, S. E. Hobfoll, P.Watson, C. C. Bell, R. A.Bryant [2], самодопомога та професійна допомога особам із зумовленими стресом та травмою розладами базується на п’яти принципах: безпеки, спокою, самоефективності і колективної ефективності, залученості до спілкування і надії. Відчуття безпеки формується на індивідуальному (розвиток адаптивних копінгів і когніцій, формування безпечного фізичного простору), груповому (обговорення ресурсів подолання негативних наслідків стресів у мікрогрупах), організаційному (створення безпечного фізичного середовища для великих груп, розвиток моделей підтримки і допомоги на випадок травмуючих ситуацій) рівнях і рівні громади (організація системи охорони здоров’я і соціального захисту, яка забезпечить допомогу усім членам спільноти). Принцип спокою стосується насамперед, профілактики афективних, панічних реакцій на стреси та травмуючі ситуації, крім того, це надання можливостей для безпечного сну та відпочинку і, за потреби, фармакологічна підтримка, спрямована на подолання інсомнії. Одним із наслідків травми є відчуття своєї некомпетентності ("я безсилий", "я не здатен це зробити") відповідно, існує потреба в підвищенні відчуття власної самоефективності шляхом успішного виконання спочатку нескладних завдань, а потім і складніших, що вимагають від високої відповідальності; до колективної самоефективності ми відносимо людини ефективність функціонування родини, малої групи, вона формується аналогічно із самоефективністю.

Залученість до спілкування це профілактика самотності, формування відчуття соціальної підтримки, яка складається із емоційної близькості, мережі соціальних зв'язків, фізичної та матеріальної підтримки. Принцип надії полягає насамперед у формуванні оптимізму як адаптивного емоційного копінгу у теорії Е. Хейма, зміні життєвих пріоритетів, усвідомленні нових можливостей і сили власної особистості.

Психоонкологічна модель консультативної допомоги – це короткотермінове втручання, яке базується на припущенні про тривалість і виснажливість медикаментозного лікування, що вимагає від онкохворого активізації всіх його ресурсів. Модель спрямована на сприяння ефективному спілкуванню між пацієнтом та лікарями; виявлення психосоціальних потреб (таких як інформаційна підримка, допомога в поточних справах та доступі до логістичних ресурсів), акцентування на сильних якостях онкохворого, розвиток адаптивних копінгів та резилентності. У табл. представлено цілі даної програми відповідно до передбачених нею конкретних втручань [3].

Таблиця

Цілі та інтервенції психоонкологічної моделі консультативної допомоги

Інтервенції	Цілі допомоги				
	Мінімізація дистресу	Акцент на сильних якостях	Розвиток самоефективності	Розвиток адаптивних копінгів	Задоволення інформаційних потреб
Вислухати історію	■		■		■
Зрозуміти ресурси		■	■	■	
Дати можливість пацієнту проаналізувати його досвід	■		■		
Нормалізувати стан пацієнта	■		■		
Провести психоедукацію			■		■
Сприяти розумінню пацієнтом його ресурсів			■	■	■
Допомогти пацієнту прийняти рішення			■	■	
Рекомендувати спеціальні додаткові інтервенції	■			■	

Онкологічна хвороба є сильним стресом для людини, тому головною метою усіх видів допомоги є зменшення страждань, як соматичних, так і психологічних. В нашому суспільстві домінує стереотип, що онкологія відноситься до психосоматичних хвороб ("багато

ображався", "часто сердився", "жив в негативі"), відповідно, допомога часто базується на негативних аспектах досвіду пацієнта або на його обмеженнях або слабких місцях, натомість для успішного лікування наголос потрібно робити саме на сильних якостях онкохворого, його досягненнях і минулому вдалому досвіді подолання складних ситуацій. Дійсно, згідно із медичною моделлю допомоги, пацієнт вважається хворим, залежним, некомпетентним, натомість у психосоціальній моделі підкреслюється необхідність підвищення його самоефективності, як запоруки активної, усвідомленої участі в лікувально-реабілітаційному процесі. Дуже важливим моментом підвищення самоефективності онкохворого є ознайомлення та тлумачення медичної термінології, зазвичай у лікарів на це немає часу, тому психолог і соціальний працівник повинні пояснити пацієнтові основні поняття, що стосуються його хвороби, інформувати про доступ до якісних ресурсів, у тому числі й груп самодопомоги чи спільнот осіб із подібним досвідом.

Проаналізуємо інтервенції, передбачені психоонкологічною моделлю консультативної допомоги. Першою, дуже важливою процедурою є активне слухання історії пацієнта (не лише історії його хвороби, але і життя в цілому). Слухаючи, фахівець звертає увагу на те, що важливо для онкохворого, які сфери життя найбільше потерпають від хвороби, його він найбільше боїться і до чого прагне. Важливо визначити наявні ресурси, які допоможуть в адаптації до онкохвороби, особливу увагу слід приділити ресурсам соціальним: до кого пацієнт може звернутися за допомогою, чи обмежується соціальна підтримка сім'єю, і чи є сім'я джерелом соціальної підтримки, яку саме підтримку надає сім'я – матеріальну, емоційну, інформаційну, чи зміниться коло спілкування онкохворого після того, як рідні і друзі дізнаються про його діагноз, хто може потенційно надати допомогу онкохворому, як можна розширити його коло спілкування, які навички для цього йому потрібні, яким чином забезпечити доступ до усіх можливих джерел підтримки. Розвиток адаптивних копінгів відбувається шляхом усвідомлення ресурсів, підвищення самоконтролю та впевненості у прийнятті рішень, позитивне переструктурування сприяє розвитку ефективних копінгів і налаштовує онкохворого на подальше лікування ("так, у мене рак, але…", "завдяки хворобі я…").

Отже, ресурсний підхід до психоонкології насамперед передбачає аналіз і спростування наявних у суспільстві стереотипів щодо онкології і відповідної стигматизації онкохворих, а психологічна підтримка має базуватися насамперед на усвідомленні власних ресурсів, залученні усвідомленого травматичного досвіду, досвіду проживання онкологічного діагнозу в життєву історію.

Література:

1. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях /

А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22 (№ 1). – С. 16-24.

2. Hobfoll S. E. Five essential elements of immediate and mid–term mass trauma intervention: Empirical evidence / S. E. Hobfoll, P.Watson, C. C. Bell, R. A.Bryant // Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes. – 2007. – Vol. 70(4). – P. 283-315.

3. Robson S. Psychological fitness and resilience: A review of relevant constructs, measures, and links to well-being / S. Robson // Rand health quarterly. – 2014. – Vol. 4(1). – P. 16-26.

4. Ulrich R. S. Stress recovery during exposure to natural and urban environments / R. S. Ulrich, R. F.Simons, B. D. Losito, E. Fiorito, M. A. Miles, M. Zelson // Journal of environmental psychology. – 1991. – Vol. 11(3). – P. 201-230.

Лупу А.

студентка IV курсу факультету психології та соціальної роботи
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ, ЦІЛІ, ВИДИ, ФОРМИ ТА МОТИВИ СПІЛКУВАННЯ

Спілкування є важливою умовою людського існування. Задоволення людиною своїх потреб відбувалося, як правило, з використанням спілкування. Тому спілкування має відношення до проблеми мотивації, будучи планованим засобом задоволення потреб, потягів, бажань. Спілкування - найкращий шлях для того, щоб пізнати себе. А правильне уявлення про себе, у свою чергу, впливає на спілкування, допомагаючи його поглибленню й зміцненню. У ділових контактах, в дружніх зв'язках однаково важливо усвідомлювати свої дії, суворо судити себе й вірно оцінювати.

В процесі спілкування відбувається не просте одержання інформації або обмін нею, але й виклик емоцій, обмін емоціями – співпереживання або прояв негативного відношення до партнера по спілкуванню.

Спілкування – це зв'язок між людьми, що приводить до виникнення взаємного психічного контакту, що проявляється в передачі партнерові по спілкуванню інформації, що має на меті встановлення взаємодії, взаєморозуміння й взаємопереживання [2, с. 205].

Суб'єктами спілкування є живі істоти, люди. Спілкування характерне для будь-яких живих істот, але лише на рівні людини процес спілкування стає усвідомленим, зв'язаним вербальними й невербальними актами. Різні дослідники вкладають у поняття спілкування далеко не однаковий зміст. Так, М. М. Щелованов і Н. М. Аксарина називають спілкуванням, ласкаву мову дорослого, звернену до дитини; М. С. Каган вважає правомірним говорити про спілкування людини із природою й із собою [1].

О.О. Леонтьєв припускав, що спілкування – це особливий вид діяльності, що виступає як компонент, складова частина іншої, некомунікативної діяльності [3].

Цілі спілкування можуть бути функціональними й об'єктивними. Функціональними цілями є: надання допомоги іншій людині; одержання допомоги; пошук партнера для бесіди, спільної гри, діяльності; пошук людини, від якої можна отримати розуміння, співчуття, емоційний відгук, похвалу; самовираження; залучення іншого до своїх або загальнолюдським цінностей; зміна думки, наміру, поведінки іншої людини [2].

У зв'язку із цими цілями, центральним моментом у мотивації спілкування стає вибір постійного або ситуативного партнера спілкування, а для дослідника – психолога – вивчення причин і факторів, що обумовлюють такий вибір або відмову від нього.

Розповсюдженою причиною вибору постійного партнера спілкування, за даними багатьох авторів є привабливість іншої людини, як особистості за моральними, діловими або фізичними якостями.

Ділові якості (інтелект, вміння вчитися) теж можуть бути причиною вибору постійного або тимчасового партнера по спілкуванню (В. Н. Лозоцева, В. Хартан, Я. Л. Коломинский) [2].

Важливу роль у виборі партнера спілкування відіграє наявність спільних інтересів, цінностей, світогляду, а також необхідність співробітництва, взаємодії в процесі одержання або надання допомоги.

М. С. Каган [1] виділяє чотири форми спілкування:

1) спілкування з реальним партнером (справжнім суб'єктом) міжособистісне спілкування, представницьке спілкування, групове спілкування й спілкування культур;

2) спілкування з ілюзорним партнером – спілкування із тваринами, спілкування з річчю;

3) спілкування з уявлюваним партнером – спілкування зі своїм другим Я;

4) спілкування уявлюваних партнерів (художніх персонажів).

Виділяють також цільове й інструментальне спілкування. Цільове спілкування пов'язане із задоволенням потреби в спілкуванні, а інструментальне спілкування не є самоціллю, воно викликане виробничою необхідністю в організації індивідуальної або спільної діяльності. У цьому випадку мотив спілкування формується на базі інших потреб: прагнення до досягнення, потреби у владі, потребі в афіліації.

Залежно від використовуваних засобів говорять про вербальне й невербальне спілкування. Вербальне спілкування – це спілкування за допомогою мови. По своїх комунікативних можливостях воно набагато багатше всіх інших видів спілкування, хоча й не в змозі їх замінити. Невербальне спілкування – це спілкування з використанням немовних засобів, міміки, жестів, сенсорних й тілесних контактів.

Залежно від числа людей, що спілкуються, розрізняють три види спілкування: міжособистісне – спілкування між двома чи трьома суб'єктами, особистісно-групове – спілкування між однією людиною й групою й міжгрупове – спілкування між групами.

За змістом й цілямим виділяють ділове й неділове спілкування. Ділове спілкування включене в продуктивну діяльність і спрямоване на те, щоб підвищити якість цієї діяльності. Воно не торкається внутрішнього світу учасників спілкування, і змістом такого спілкування є виробничі питання.

Неділове (особистісне) спілкування, навпаки, пов'язане з вирішенням внутрішніх психологічних проблем: внутрішніми конфліктами, переживаннями, вираженням свого відношення до цього, пошуком сенсу життя.

О.О. Леонтьєв виділяє три види спілкування: соціально-орієнтоване, предметно-орієнтоване й особистісно-орієнтоване. Перший вид спілкування спрямований на зміну психологічних характеристик групи людей або їх уніфікації, чи неузгодженості. Предметно-орієнтоване спілкування спрямоване на регулювання спільної діяльності людей, а особистісно- орієнтоване – на зміну окремої особистості [3].

Г. А. Ковальов [1] дає свою класифікацію типів спілкування, згідно якої спілкування може бути короткочасним і тривалим. При короткочасному спілкуванні створюється перше враження один про одного. Перше враження про людину може бути неадекватним, тому що засноване на зовнішніх або випадкових ознаках. Однак у багатьох людей воно буває дуже сильним, і тому надовго зберігається. Внаслідок цього воно може, як полегшити, так і затруднити на початковому етапі спілкування виховання учнів, та й саме спілкування, якщо в однієї або відразу двох сторін, що спілкуються, це враження буде негативним. Тривале спілкування дає можливість глибше зрозуміти один одного.

Таким чином, саме в процесі спілкування накопичуються знання, формуються практичні вміння й навички, виробляються погляди й переконання. Спілкування має величезне значення в розвитку не тільки окремої особистості, але й суспільства в цілому. У процесі спілкування складаються й реалізуються, як особисті, так і суспільні відносини.

Література:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.

2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.

3. Леонтьев А.А. Психология общения. – М: Смысл: Издательский центр "Академия", 2005. – 368с.

4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер 2009. – 498 с.

Максьом К.В.
старший викладач кафедри соціальної роботи Чернігівського національного технологічного університету,
м. Чернігів, Україна

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ

Сучасна освіта в Україні орієнтується на формування соціальних навичок у здобувачів освіти, що відповідає новій концепції підготовки особистості до життя, розкриває зміст процесу виховання в освітньому середовищі, що базується на функціональних знаннях, цінностях, компетенціях особистості.

Емоційний інтелект (далі – ЕІ) виступає в даному випадку одним з ключових чинників забезпечення розвитку базових компетентностей та практичних вмінь особистості учнів, що стосуються адаптивної та конструктивної соціальної взаємодії з оточуючим середовищем.

Актуальними на сьогодні є декілька концептуальних підходів до розуміння емоційного інтелекту як соціально-психологічного феномену, серед яких модель здібностей Дж. Мейєра, П. Селовея і Д. Карузо [1], модель Д. Гоулмана [2], модель Р. Бар-Она, модель Д. Люсіна, диспозиційна модель емоційного інтелекту і інформаційно-перероблювальна модель [4]. Кожен підхід має свої переваги і слабкі сторони як в теоретичному обґрунтуванні конструкту, так і в методах діагностики емоційного інтелекту, що на них ґрунтуються.

В узагальненому вигляді емоційний інтелект визначається як здатність людини до усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями як власними, так і інших людей. Результати теоретичного аналізу дають можливість виокремити структурні компоненти ЕІ та описати критерії, що характеризують розвиненість кожного з елементів (табл. 1).

Таблиця 1.

Критерії розвитку емоційного інтелекту особистості

Структурні компоненти	Форми прояву	Критерії-індикатори	Функції
Когнітивний компонент	Ідентифікація емоцій Усвідомлення і аналіз емоційних проявів Встановлення причинно-наслідкових зв’язків в емоційній сфері	Вміння визначати і вербалізувати власні емоції і почуття. Вміння визначати і вербалізувати емоції і почуття інших людей. Вміння визначити причини окремих емоційних проявів. Розуміння наслідків прояву окремих емоцій.	Інтерпретативна Комунікативна

		Диференціація емоцій і почуттів.	
Афективний компонент	Управління емоціями Ціннісні орієнтації Емоційне ставлення Емпатія	Сформованість емоційної стійкості Здатність до співчуття, співпереживання Рефлексивність Навички емпатії	Регулятивна Стресозахисна Комунікативна
Конативний компонент	Спрямованість на емоційне пізнання Емоційна активність Самомотивація	Навички самоконтролю Навички самоорганізації Вміння володіти голосом, інтонацією, паузами, тощо. Моральність комунікативних дій і поведінкових реакцій Володіння мімікою, пантомімікою.	Активізуюча Комунікативна Адаптивна

За даними попередніх емпіричних досліджень [3], було виявлено, що рівень розвитку емоційного інтелекту підлітків в середньому відповідає низькому рівню по всім структурним компонентам (когнітивний компонент формується трохи швидше). Причин цьому може бути безліч, але не можна не враховувати вплив освітнього середовища. Атмосферу освітнього середовища підлітків можна представити у вигляді шкали, на одному полісі якої є близькі, теплі, доброзичливі стосунки між учнями і педагогами, і далекі, ворожі, конфліктні – на іншому полісі. У першому випадку засобами навчання і виховання є увага і заохочення, в другому – суворість і покарання. Різні способи контролю також можна представити у вигляді полярної шкали: заохочення самостійності, ініціативи і високої активності з одного боку, і вимоги до покори, слухняності, навіть залежності – з іншої. Отже, доречним є виокремлення параметрів освітнього середовища, що будуть сприяти розвитку ЕІ підлітків і тих, що навпаки – будуть пригнічувати розвиток окремих компонентів ЕІ (табл. 2).

Таблиця 2.

Параметри освітнього середовища, що впливають на розвиток ЕІ підлітків

Параметри освітнього середовища	
Сприяють розвитку ЕІ	*Заважають розвитку ЕІ*
відкритість і прозорість системи освіти	закрита система
адекватна самооцінка учасників освітнього процесу	низька самооцінка учасників освітнього процесу

відповідальна поведінка педагогічних працівників і адміністрації	розгубленість педагогічних працівників і адміністрації в складних ситуаціях
низький рівень конфліктності	високій рівень конфліктності
чесна, відкрита комунікація	заплутана, невизначена, неадекватна комунікація
прозорість і гнучкість правил	приховані, жорстокі правила
свобода обговорень, можливість автономності	суворий контроль, заборони на обговорення певних тем
різноманіття соціальних зв'язків	заохочення до створення "закритих клубів"
орієнтація на рівень розуміння всіх учасників	байдужість до почуттів і переживань інших
наявність прозорого зворотнього зв'язку	неоднозначність зворотнього зв'язку

Отже, підготовка дітей та молоді до суспільного життя – це мета будь-якої освіти, яка залишається в багатьох країнах провідною ціллю сьогодення. Емоційний інтелект є головною складовою у досягненні максимального відчуття щастя та успішної самореалізації. ЕІ є незамінним конструктом, що активізує не лише соціальні навички особистості, а й поліпшує розумову вправність; тобто, коли людина визнає свої почуття і вміло керує ними, то це збільшує інтелектуальні сили особистості. Розвивати емоційний інтелект в умовах освітнього середовища цілком можливо, проте не за допомогою традиційних програм навчання, спрямованих на ту частину мозку, яка керує лише раціональними ідеями. Сучасна освіта вимагає нових підходів до взаємодії зі здобувачами.

Література:

1. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of Emotional Intelligence // Sternberg R. Handbook of Intelligence. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. – P. 396-420.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М. : АСТ, 2008. – 478 с.

3. Максьом К.В. Соціально-психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому та юнацькому віці./ К.В.Максьом //Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. - К.: Видавництво " Фенікс", 2019,.- Т.XII. Психологія творчості. - Випуск 25. - с.164 -171.

4. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості / Е. Л. Носенко // Вісник Дніпропетровського університету. Сер. : Педагогіка і психологія. – 2012. – Т. 20, вип. 18. – С. 116-122. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupp_2012_20_18_20.

Мартиненко А. С.
Студентка 3 курсу, групи П-31, факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя.
м. Ніжин, Україна.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЛІДЕРСТВА

Проблемі лідерства присвячено багато праць. Нею займались такі вчені, як Дуглас Мак Грегор, К. Левін, Р. Лайкерт, Гарольд Дженін, Л.М.Сергєєва, В.П. Кондратьєва, М.Я. Хромей, Р.М. Стогділл та інші.

Розглядаючи питання формування лідерських якостей особистості, потрібно розуміти, що лідерство - одне з основних групових явищ, і можна сказати, що без нього не існує і групи. Розглянемо поняттями "лідер", "лідерство", "лідерська позиція".

Лідер – це людина, що здатна повести за собою колектив, а колектив не просто слідує за лідером, а бажає слідувати за ним, виконувати його розпорядження, вказівки, побажання. В своєї більшості члени групи оцінюють психологічні якості лідера, його знання і здібності набагато вище чим у інших членів групи. Як правило, лідеру властиві різні психологічні якості. Це високий інтелект, самовпевненість в собі, гострий розум, рішучість, розвинені комунікативні якості, міцні емоційно-вольові якості, вміння переконувати та вести за собою, організаційні якості, уміння зрозуміти психологічні якості інших, вміння сформувати групу, згуртувати її, визначити спільні цілі та задачі. Однією з основних якостей лідера є доскональне знання своєї справи. Однак наявність цих якостей ще не перетворюють автоматично людину в лідера. Аналіз досліджень показує, що в деяких випадках лідером становиться людина, яка і не має вищевказаних якостей. Згідно ситуативній теорії лідерства, лідером може стати людина, яка при виникненні складної ситуації здатна, маючи необхідні знання, опит, психологічні якості та здібності, в змозі в оптимальному варіанті вирішити виниклу проблему. Лідер у психологічному аспекті – це: 1) член групи, за яким вона визнає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях; 2) особистість, здатна виконувати основну роль в організації спільної діяльності та регулюванні стосунків у групі; 3) особистість, здатна впливати на окремих членів або групу загалом, спрямовувати їхні зусилля на досягнення визначеної мети [2, С. 111].

Аналізуючи погляди вчених на поняття "лідерство", варто зазначити, що деякі вчені вважають що лідерство – це положення визначеної особистості в групі або в суспільстві, яке характеризується здатністю впливати на інших.

Лідерство в психології – це процес соціального впливу завдяки чому лідер одержує підтримку з сторони інших членів суспільства для досягнення цілей. Лідерство само по собі різноманітне, багатоаспектне.

Можна розглядати питання лідерства як психологічні, політичні, соціологічні, філософські, управлінські та інш. Лідерство це процес в ході якого визначені члени групи ведуть за собою усіх інших. Є погляди, що лідерство – це один з проявів влади і обов'язкове володіння владою.

Можна дати визначення лідерства як процесу, при якому людина впливає на інших членів групи для досягнення загальних цілей. Лідерство визнається і як результат діянь, здійснюваних окремою людиною.

Що стосується лідерської позиції, то це позиція людини яка є лідером даної групи. Зовнішньо вона виявляється у лідерській поведінці і діяльності. Внутрішньо лідерська позиція зумовлюється системою установок, цілей і цінностей та відображає характер потреб, мотивів і переконань особистості [3, С. 278].

З психологічної точки зору розрізняють різні види лідерства:

явні і неявні, або виражені і невиражені. Явній лідер веде людей за собою і вони про це знають і свідомо ідуть за ним. Неявний лідер – це лідер, який керує людьми, колективом, впливає на рішення, але вони про це і не здогадуються.

Лідер – це, в першу чергу, людина, яка приваблює до себе оточуючих, харизматична особистість, на неї намагаються бути схожими, це людина, яка впевнена у собі, у своїх вчинках, яка готова брати на себе відповідальність. В психології теорія лідерства заключається в тому, щоб особистість мала можливість розкрити себе повністю, знайти свою нішу в житті, і це дійсно важливо. Лідер та керівник – схожі поняття, але не тотожні. Лідерство сугубо психологічний феномен, а керівництво – управлінський. Вплив і авторитет лідера серед оточуючих має неформальний характер, він повинен вміти надихати людей навколо себе, переконувати їх, що вони мають надзвичайні здібності, цінності, можуть упоратися з любими завданнями.

Лідерство – це вміння пробудити в людей зацікавленість до виконуваної роботи та її результату, ініціативу, творчий підхід до справи, "вдихнути" в них потрібну для цього енергію.

Лідерство виявляється у вмінні пробудити у співробітників мрію в майбутнє, до якої вони прагнуть і бажають досягти.

В основі даного процесу лежить здатність лідерів притягувати до себе людей, несвідомо викликати почуття захоплення і любові.

Лідерство є складним феноменом, що потребує подальшого поглибленого вивчення.

Література:

1. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога / В.Б. Шапарь. – М. : АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 734 с. – (Библиотека практической психологии).

2. Сушик Н. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді / Н. Сушик // Науковий вісник Східноєвропейського

національного університету імені Лесі Українки. Розділ ІІІ. Теорія виховання. 7, 2013. – С. 110–114).

3. О. Хмизова. Формування і розвиток лідерської позиції у майбутніх учителів початкових класів в освітньому просторі ВНЗ / Хмизова О. // Проблеми підготов-ки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань, 2011. – № 4 (Ч. 1). – С. 278–283.

УДК 159.94

Маслак А. О.
студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сучасний етап розвитку професійної освіти характеризується основним завданням вищих навчальних закладів, який включає підготовку компетентних спеціалістів різних галузей, що здатні ефективно розв’язувати професійні задачі. Якість та успішність навчального процесу випускників вищих навчальних закладів залежить від мотивів, спрямованих на отримання професії.Тобто професійне самовизначення та поступовий шлях реалізації професійних бажань залежать від розуміння студентом його мотивації. Тому мотивація професійної діяльності свідчить про складну та актуальну проблему на теоретичному і практичному рівнях закладів вищої освіти [1].

Дана проблематика часто зустрічається у працях А. Маслоу, О. М. Леонтьєва, Н. В. Комусової, Є. П. Ільїна, В. І. Ковальова, А. К. Маркової, П. М. Якобсона та інших. Так, А. К. Марковою було зазначено про ієрархічну зміну мотивів стосовно здійснення конкретних дій, що зумовлюється особистісними особливостями індивіда, організації умов діяльності, що відбуваються в індивідуальному порядку.

Мотивація професійної діяльності є властивістю суб’єкта, яка представляє собою систему потреб, ціннісних орієнтацій, цілей як стимул працювати над собою, активно засвоювати знання, оволодівати новими професійними навичками. Усе це становить свідоме ставлення до професійного вибору [1]. На думку Є. П. Ільїна, мотивацією професійної діяльності є конкретні дії примусів, які в свою чергу зумовлюють професійний вибір та максимальне застосування отриманих знань, виклад зусиль, виконання обов’язків у сфері професії [3].

Відповідно до індивідуальних психологічних особливостей суб’єкта та зовнішніх умов, мотивація професійної діяльності характеризується динамікою, мінливістю або ж постійністю.За умов недостатньо розвинених

навичок і здібностей у випускників вищих навчальних закладів, мотивація професійної діяльності виконує роль компенсаторного фактора. Саме з наявною професійною мотивацією, у студента є більші шанси здобути успіх у сфері професії, ніж за її відсутності. Через це одним із ключових завдань закладів вищої освіти є формування мотивації професійної діяльності, що має цілеспрямований характер [3].

Стосовно психологічних особливостей професійної мотивації у випускників вузів, то слід зазначити також про три основні комплекси даного явища, а саме: інтересу, обов'язку і самооцінки професійної схильності [2]. Інтерес індивіда з'являється на основі конкретних дій і змістовому захопленні (інтерес до процесу праці, який включає як його базові функції, так і отриманий результат). На успішність випускників закладів вищої освіти також має значний вплив орієнтація на сам процес і на отриманий результат. Інакше кажучи, мотивація соціального і пізнавального характеру безпосередньо сприяють успішній професійній підготовці студентів [1].

У професійному самовизначенні випускника вищого навчального закладу важливим є мотив суспільного обов'язку. Він полягає в усвідомленні випускником актуальної реальної користі для соціуму від свого внеску у певну сферу діяльності, відчуття власної відповідальності за успіх виконаної праці, готовність долати можливі труднощі морального та фізичного змісту.

Проаналізувавши теоретичні аспекти окресленої проблематики, можна зробити висновок, що психологічними особливостями мотивації професійної діяльності у випускників закладів вищої освіти є динаміка даного явища на рівні свідомості, що безпосередньо залежить від інтересів студента, його професійних обов'язків і самооцінки професійної значимості. Важливу роль при цьому відіграють інтереси індивіда, їх потяг до бажаної професії та професійному захопленні.

Література:

1. Вієвська, М. Формування мотивації фахівця до безперервно професійної освіти / М. Вієвська, Л. Красовська // Вища школа. – 2011. – № 1. – С. 75-82.

2. Єрохін, С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці / Єрохін С. А., Нікітін Ю .В., Нікітіна І. В. // Юридична наука. – 2011. – №1. – С. 20-28.

3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2005. – 264 с.

Машковець С. В.
магістр факультету психології та соціальної роботи
Ніжинський державний університет імені Гоголя
м. Ніжин, Україна

ВІДСУТНІСТЬ СУБ'ЄКТИВНОГО ДОСВІДУ ПЕРЕБУВАННЯ В СТАНІ РОЗ'ЄДНАННЯ СТРУКТУР ПСИХІКИ ТА СОМАТИКИ ЯК ПЕРШОПРИЧИНА ВИНИКНЕННЯ ЛОГІЧНИХ ПОМИЛОК В НАУКОВИХ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ТЕОРІЯХ

На сьогоднішній день більшість вчених, в центрі уваги котрих стоїть людина, згодні з тим, що не існує дихотомії тіло - психіка. Людина за своєю природою є нероздільною єдністю тіла і розуму. З Античних часів людство знайоме з розумінням важливості тілесного початку як природного і необхідного засобу дії психіки. Ця теза підтримувалась великими філософами і вченими. Знаменитий принцип Ювенала говорить: "в здоровому тілі - здоровий дух".

Уявлення про роль психічного в генезі хвороб тіла, безумовно, завжди залежало від загальних уявлень про роль і місце психічного в матеріальному світі, що панували в кожну епоху, а історію їх розвитку можна уявити як виток діалектичної спіралі. За часів панування панпсихізма психологічні чинники були вирішальними в розумінні природи хвороб і методів лікування [1; с. 96].

Культурну значимість людського тіла і його функцій розкрив З. Фройд, перше наукове обгрунтування зв'язку тіла і характеру дав Е. Кречмер. Розвиток досліджень йшов в різних напрямках: психосоматика Ф. Александера, характероаналіз В. Райха, біоенергетика А. Лоуен, біосинтез Д. Боаделла, дослідження про внутрішню картину хвороби, розроблені О. Р.. Луріею.

Однак, очевидно, що незважаючи на різноманітні варіації точок зору, всі вони тяжіли в тій чи іншій мірі, або до домінування психологічного начала в людині, або фізіологічного, або їх співіснування. Ми вважаємо, що основна проблема і полягає в тому, що відсутність досвіду перебування в стані роз'єднання психіки і соматики породжує діалектичні протиріччя "Що було раніше і, що важливіше: матеріальне або ідеальне, психіка чи тіло?". Які й гальмують розвиток психологічної науки в цілому і психосоматики зокрема.

В той же час необхідно визнати, що сучасні фахівці зробили "великий крок вперед", тіло стало розглядатися не тільки (і навіть не стільки) як матеріальний об'єкт і / або живий організм, але як тілесність - "сфера розгортання соціальних і дискурсивних кодів": "феноменологічне тіло" у Мерло-Понті, "соціальне тіло" у Дельоза і Гватарі , "текстуальне тіло" у Р. Барта. Значну увагу можна приділити організмічній теорії, вона говорить про те, що організм - це не дві окремі системи душі і тіла, кожна зі своїми рушійними принципами, але єдине ціле, що включає багато

окремих функцій [3; с. 311]. К. Роджерс пише про "природний організмічний оціночний процес": рішення "добре - погано" приймається не на рівні розуму, а на рівні людського організму в цілому. Під організмічним розуміється "сукупність матеріальних і психічних функцій, котрі слугують єдності дії. Це і є психологічний і духовний контекст тілесності ". Лише зробивши докорінну зміну мислення в бік точного сприйняття своєї організмічної даності, людина може піти від своєї однаковості, зацикленості, заштампованності і знайти можливість зростання і самоактуалізації [2; с. 234].

У зв'язку з вище зазначеним можна виділити, що все частіше з'являються все нові міждисциплінарні теорії, які не об'єднують в собі різні точки зору, а виходять із самої унікальності структури феномена. У питанні психосоматики, це відбувається за умови відмови кожної зі сторін від "монопольного володіння" істиною.

Література

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. – М.: Эксмо, 2002. – 96 с.
2. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс // Полноценно функционирующий человек. – М.: Прогресс, 1994. – 234 с.
3. Психосоматика. Телесность и культура. Под ред. В.В. Николаевой. - М.: Академический проект, 2009. – 311 с.

Мещеряков Д.С.
молодший науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
м. Київ, Україна

Назар М.М.
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України м. Київ, Україна

ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ У МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ ДЛЯ РОЗВИТКУ СУБ´ЄКТНОСТІ

Однією з головних тенденцій сучасного світу у навчальній сфері є активне формування додаткових ресурсів для розвитку особистісно-орієнтованого підходу у навчанні, розкритті інтелектуального та особистісного потенціалу, забезпеченні персоналізації та диференціації навчання з опорою на врахуванні психологічної специфіки і потенціалів учнів, їх мотивації, цілей, інтересів тощо. Все більша увага придиляється

розвитку суб´єктності під час групової навчально-психологічної роботи у мережевому просторі. Віртуальна сфера є майданчиком подальшої трансформації дистанційного навчання у відповідності з особистісно-орієнтованою, персоналізованою, людино-центричною парадигмою [1;2;3;7].

Результати навчально-психологічної групової роботи, що сприяють розвитку суб´єктності, у віртуальному просторі мережі Інтернет у значній мірі детермінуються такими чинниками, як використання комп'ютерних систем і віртуальних платформ в якості навчально-психологічних і освітніх інструментів для досягнення тих або інших цілей навчальних і психологічних процесів; впровадження інфокомунікативних і мультимедійних розробок у навчальний і освітній процес, що здатні суттєво підвищити продуктивність групової роботи з використанням інформаційних технологій; аналіз, виявлення та посилення мотиваційної готовності учасників навчального процесу до продуктивної діяльності з використанням комп'ютерної техніки та мережевої комунікації; розкриття індивідуальних психологічних особливостей та потенціалів інтелектуальної сфери учасників групової роботи, ампліфікованої інфокомунікативними та мультимедійними технологіями, для її оптимізації та покращення продуктивності; організація умов діяльності (контексту), що сприяють здійсненню персоналізації навчання та побудові індивідуальної траєкторії навчання, на грунті застосування інформаційних технологій; формування комплексної структури варіативно-системної трансляції змісту навчання з переходом від репродуктивно-описового, що, значною мірою, спирається на роботу пам'яті, до візуально-усвідомленого та проблемно-пошукового, що спирається на роботу творчого мислення; виявлення результативності психолого-педагогічного контексту інфокомунікативних і мультимедійних технологій на навчальні процеси – формування заданих метою навчальної системи знань, умінь і навичок; розробка та застосування моделі учасників навчального процесу, що дає можливості вибудовувати спрощену репрезентацію індивідуумів, які є реальними та унікальними особистостями або уособлюють певну групу чи вибірку індивідуумів, які характеризуються певними психологічними особливостями, потенціалами, станами, для формування та підлаштування навчально-психологічного групового процесу під особливості моделі учасника для підвищення продуктивності відповідного процесу. Також чинником може бути ефективна взаємосуб'єктна взаємодія між учасниками психологічної роботи у мережі Інтернет [3;4;5;6;8].

Література:

1. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / М. Л. Смульсон та ін.; за ред. М.Л. Смульсон. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012.

2. Назар М.М., Мещеряков Д.С. Розвиток суб'єктної активності при дистанційній груповій роботі з постраждалими в зоні АТО. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені

Г.С. Костюка НАПН України, Т11, вип. 15. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017. С. 363-372.

3. Назар М.М. Характерні психологічні особливості дистанційної освіти через мережу Інтернет. Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив. Київ, 2013 р. URL: http://ispp.org.ua/bibl_11.htm (дата звернення: 2019.02.28).

4. Пятирикова Ж. Обучение на рабочем месте: плюсы и минусы интернет-тренингов. 2011 р. URL: http://dlearning.ru/articles/?ELEMENT_ID=196 (режим доступу: 2019.03.14).

5. Смульсон М.Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ. Актуальні проблеми психології. Т. 1, № 8. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 116-126.

6. Сторожева Н. 15 плюсов и минусов онлайн-обучения. URL: https://www.e-xecutive.ru/education/proeducation/1987209-15-plusov-i-minusov-onlain-obucheniya (дата звернення: 2019.03.18).

7. Трошина С. Социально-психологический-психологический тренинг: виды, принципы, технология. URL: https://psychologist.tips/2481-sotsialno-psihologicheskij-trening-vidy-printsipy-tehnologiya.html (дата звернення: 2019.03.15).

8. Mescheryakov, D.S. Development of the adults' subjectness activity in Facebook. Інформаційні технології і засоби навчання, Т.71, 3, 2019. P. 282-294. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2847

Мєдінцев В. О.

кандидат психологічних наук, науков. співр. лабораторії методології та теорії психології, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

ДО РОЗРОБКИ ІНТЕГРАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ТЕОРЕТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПСИХОЛОГІЇ

В усіх видах науково-психологічних досліджень є елементи теоретичної роботи. Окрім нових теоретичних розробок, найбільш поширеними є критичний аналіз і систематизація існуючих теорій і методів експериментальних досліджень. У працях філософів і фахівців різних наукових дисциплін, у тому числі психології, відзначено основні причини створення нових теоретичних моделей. Зокрема, серед причин виокремлюють: теоретичні та методологічні недоліки існуючих у даній області підходів; необхідність побудови більш загальної, у порівнянні з наявною в даній дисципліні, теоретичної моделі, яка охоплює більш високі рівні опису і ширшу емпірію; рішення задач розробки міждисциплінарних теоретичних моделей (у тому числі, при здійсненні програм інтеграції наукових знань).

Необхідність в розробках нових і вдосконаленні існуючих теоретичних підходів в психології зберігається, проте серед наукових публікацій абсолютно переважають роботи емпіричного характеру, у тому числі з нечіткою теоретичною основою. З цього приводу не раз висловлювалися видатні психологи, наприклад у Б. Ф. Ломова читаємо: "Якщо теоретичне дослідження спирається на нечітку методологічну (філософську) позицію, то виникає небезпека підміни теоретичного знання емпіричним, зісковзування до емпіризму з усіма наслідками, що випливають" [3, С. 7]. Зазначу, що навіть у цій фразі міститься певна нечіткість: методологія неявно прирівняна до філософії, хоча в подальшому тексті мова йде про методологію психологічної науки як відносно самостійну сферу наукового знання.

Питання, пов'язані з методами і методологією психології, широко і різнобічно розглянуто в роботах багатьох відомих психологів, при цьому висунуті ними трактування методу психологічного дослідження містять суттєві відмінності і допускають різні інтерпретації, що не сприяє утвердженню будь-якого з них в якості загальноприйнятого інтегративного формулювання. Тим не менше, методологію і метод досліджень з часом розглядають все більш чітко – при збереженні ставлення до них як до найважливішим компонентів наукового знання. У недавній роботі В. Шадріков та В. Мазілов відзначили: "Методологія є "серцевиною" психологічного знання взагалі, оскільки, в кінцевому рахунку, саме вона визначає істотні характеристики "предметного" знання (і феноменологію, і теорію) і історії (як вона буде інтерпретуватися) [6, С. 38]. Як відомо, запозичений з грецької термін "метод" за змістом відповідає українському "спосіб" і позначає певну структуру активності людини – дій, операцій та їх послідовності (в етимологічних визначеннях також є описи способу як шляху, прийому дії і т.п..). У зв'язку з цим видається слушним розглядати методи психологічних досліджень як структури (склади і послідовності) дій, в яких здійснюються дослідження.

Вивчення формування і структури теоретизування періодично стають предметами філософських, психологічних і методологічних дискурсів, а позитивним прикладом використання загальнонаукової методології в описі теоретичних досліджень є робота [5]. У ній, зокрема, зазначено відсутність чіткого розрізнення методів пізнання і методів теоретичного дослідження (при збігу низки суттєвих термінів) і запропоновано розглядати методологію як вчення про організацію діяльності. Відповідно, методологічна структура наукового, у тому числі психологічного, дослідження розглянута авторами в трьох складових: діяльність, дія, операція. У більш широкій перспективі доводиться констатувати, що зберігаються проблеми впровадження результатів, отриманих у загальнонауковій методології та методології психологічної науки, що не сприяє інтеграційним тенденціям в розвитку наукового знання (див., наприклад, систематизацію проблем інтеграції психологічного знання у [4]). Одним з перспективних напрямків побудови універсальної структури

методів теоретичних досліджень у психологічній науці видається використання для цієї мети медіаторів міжпарадігмальної взаємодії ([2] та ін.). Зокрема, медіаторами взаємодії природничо-наукової та гуманітарної парадигм у людинознавстві можуть слугувати логічно релевантні (які вписуються в сцієнтистську парадигму) теоретичні моделі, застосовані до широкого кола предметів, традиційно досліджуваних у рамках гуманітарної парадигми. Таким, зокрема, могло б стати процесуальне трактування теоретизування, засноване на системному описі культурних процесів ([1] та ін.). Суть зазначеного підходу полягає в тому, що будь-які процеси, у тому числі теоретизування, можуть бути представлені з використанням математичного апарату теорії множин, а саме як відображення, у запису яких є функціональні компоненти ("регулятори"), прообрази (вихідні стани) і образи (результати процесів). У схематизмі відображення множин можна системно описати і проаналізувати процеси мислення теоретика – як модуси культури (у даному випадку компоненти наукового знання), які взаємодіють у численних процесуальних сполученнях. З огляду на інтегративний характер зазначеного підходу, є підстави сподіватися, що в цьому напрямку досліджень з часом будуть отримані більш чіткі і універсальні, ніж існуючі, моделі опису методів теоретизування в психології.

Література:

1. Балл Г. А., Мединцев В. А. К построению формальных моделей культурных процессов // Горизонты образования. – Севастополь, 2013. – № 3. – С. 186–193.
2. Балл Г. А, Мединцев В. А. Медиаторы межпарадигмального взаимодействия в исследованиях культуры // "Психология третьего тысячелетия": I Международная научно-практическая конференция: сборник материалов. – Дубна: Международный университет природы, общества и человека "Дубна", 2014. – С. 22–26.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984.
4. Мединцев В.А. Проблемы, решаемые интеграцией психологического знания; направления и ареалы её реализации // Теоретичні дослідження у психології. Том V. 2018. С. 91–111.
5. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 209. – 280 с.
6. Шадриков В. Д., Мазилов В. А. Общая психология : учебник для академического бакалавриата. М. : Издательство Юрайт, 2017. 411 с.

Михайлова О. І.
к. психол. наук, доцент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ВІДХИЛЕНИХ ЖИТТЄВИХ АЛЬТЕРНАТИВ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ

Дорослість є предметом дослідження окремої галузі вікової психології, яка інтегрує у собі багатоаспектність поглядів на цей період, у тому числі і погляд на дорослість як поняття вікової психології, яке не пов'язане з поняттям зрілості.

Зрілість – стан, до якого приходить організм в кінці періоду розвитку. Це найбільш довготривалий період онтогенезу, що характеризується тенденцією до найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей особистості. Хронологічні межі періоду зрілості досить умовні і визначаються завершенням періоду юності та початком періоду старіння. Є спроби розподілу зрілості на стадії: молодість, розквіт, безпосередньо зрілість.

В психологічній науці вивчення зрілості представлено дослідженням динаміки інтелектуальних і творчих здібностей, зміною провідних мотивів і інтересів, пошуком закономірностей розвитку особистості. Вивчається також наповненість подіями зрілого віку, зокрема виділяють такі характерні події, як: укладання шлюбу, розлучення, проблеми сімейних взаємостосунків, батьківські функції. Окрім зовнішньої зумовленості подіями, дослідниками виділяються сформовані внутрішні характеристики зрілої особистості:

– розвинуте почуття відповідальності;.
– потреба в піклуванні про інших людей;
– здатності: до активної участі в житті суспільства та ефективного використання своїх знань і здібностей; до психологічної близькості з іншою людиною; до конструктивного вирішення різних життєвих проблем на шляху до самореалізації.

Розвиток людини в період зрілості безпосередньо пов'язаний з її активним включенням у сферу суспільного виробництва. Нездатність успішно в неї включитися призводить до особистісного застою, стагнації [5].

Можна припустити, що дорослість не збігається з аспектом зрілості, оскільки у багатьох дослідженнях зрілість має власні специфічні особливості, котрі не обмежуються лише виділеними межами онтогенезу. Зокрема Б.Г. Ананьєв, розглядаючи поняття зрілості, виділяє об'єктивні критерії зрілої людини, специфічні для різних рівнів аналізу. Так, зрілість людини як індивіда, він пов'язував з біологічними критеріями; вищим рівнем є розумова зрілість, розвиток якої пов'язаний з історичними та соціальними умовами (зокрема з освітою); найвищим рівнем є розвиток громадянської зрілості, котрий пов'язаний з розвитком

індивідуальності [1]. Таким чином, зрілість розглядається автором на різних рівнях: індивідному, особистісному та індивідуальному.

А.О. Реан виділяє інтелектуальну, емоційну та особистісну зрілість. Інтеграція виділених типів зрілості відбувається в суб'єктивній реальності і окреслюється поняттям "особистісна зрілість". Автор виділяє чотири компоненти або критерії особистісної зрілості, котрі є базовими, фундаментальними, структуроутворюючими: відповідальність, терпимість, саморозвиток і інтегративний компонент, котрий охоплює всі попередні та присутній у кожному з них. Сутність інтегративного компоненту сконцентровується на таких складових, як позитивне мислення, позитивне ставлення до світу, що визначає позитивний погляд на світ та формує світогляд [4].

О.О. Бодальов виділяє такі психологічні характеристики зрілої особистості. Пізнавальна сфера характеризується активним відображенням дійсності і здатності добре орієнтуватись в ній. Продуктивно працюючий інтелект дозволяє на високому рівні об'єктивно фіксувати всі основні зв'язки в дійсності, постійно субординувати за критерієм важливості процеси, котрі в ній відбуваються. В картинах світу, що при цьому формуються у задіяних процесах, зберігається, перш за все, значуще в оточуючій їх природі і соціальному середовищі. Проявляючи уміння одночасно перебувати в потоці життя і бути поза ним, не застрягати в особистих переживаннях, а зрозуміти їх причини, опинятись над ними, зріла особистість демонструє в кожній ситуації, що виникає на її життєвому шляху, здатність знаходити оптимальне рішення і вміти його втілювати [3].

Л.В. Порхачова, К.Я. Джус визначають зрілу особистість як особистість інтелектуальну, з розумними почуттями, спроможну до вибудування і втілення життєвих перспектив за допомогою загальнолюдських цінностей, і такої, що вміє власні цілі реалізувати [2].

На думку Т.М. Титаренко, здорова, зріла особистість є функціонально автономною, її поведінка усвідомлено вмотивована. Вона вміє дивитися на себе очима оточуючих, здатна до теплих, щирих взаємин, поважає цінності та установки, що їх мають оточуючі. Зріла особистість спроможна регулювати власні негативні емоційні стани, вона терпляче ставиться до тих недоліків, яких ще не може позбутися. Такій особистості притаманне адекватне почуття реальності: вона бачить речі такими, якими вони насправді є, а не якими вона хотіла б їх бачити. Особистість не є лише "ансамблем суспільних відносин", принаймні як об'єкт психологічного дослідження. Вона радше виступає господарем власних психічних функцій, найвищою інстанцією, що інтегрує життя. Особистість є цілісністю, яка вміє самовизначатися, має неабиякий потенціал саморозвитку і діє свідомо та цілеспрямовано [6].

Проаналізувавши погляди вчених, можна стверджувати, що зрілість є феноменом психічного та психологічного розвитку особистості, а саме визначається характерологічна специфіка, сутність якої полягає у розгляді

зрілості у контексті дослідження особистості. Використовується поняття зрілості також, коли мова іде про сформованість психічних процесів, вищих психічних функцій, тих чи інших особливостей характеру та функціонування особистості загалом. В контексті психофізіологічного розвитку, наприклад, можна визначити зрілість тих чи інших органів, систем, які не лише є сформованими, але й ефективно функціонують. Також у сучасних дослідженнях поняття "зрілість" введене на означення вікового періоду, що дозволяє говорити про достатньо широке змістовне його наповнення за цим критерієм.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания : избр. психол. труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. Т. 1. – 1980. – С. 16–178.
2. Анцыферова Л. И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 3. – С. 99–105.
3. Бодалев А. А. Вершины в развитии взрослого человека / А. А. Бодалев. – СПб. : Питер, 2007. – 130 с.
4. Реан А. А. Акмеология личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 3. – С. 88–95.
5. Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология / Е. И. Степанова. – СПб., 2000.
6. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

Молібог В. В.
студентка IV курсу спеціальності психологія факультету психології та соціальної роботи
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ В ПІДІЛТКОВОМУ ВІЦІ

Самооцінка є усвідомленням власної ідентичності незалежно від мінливих умов середовища й проявом самосвідомості індивіда. Самооцінка істотно впливає на ефективність діяльності й становлення особистості на всіх етапах розвитку.

Залежність характеру й продуктивності всіх форм зовнішньої активності суб'єкта від його відношення до себе знайшла підтвердження у психологічних дослідженнях, зокрема у роботах Л.І. Божович, Р. Бернса, Т.В. Драгунової, Д.Б. Ельконіна, І.С. Кона, А.Н. Леонтьєва, А.В. Петровського, С.Л. Рубінштейна, Д.І.Фельдштейна, та інших. Психологічні дослідження переконливо доводять, що особливості самооцінки впливають і на емоційний стан, і на ступінь задоволення своєю роботою,

навчанням, життям, і на стосунки з оточуючими. Разом з тим, сама самооцінка також залежить від вищезазначених факторів. Тому ставлення людини до самої себе є однією з фундаментальних властивостей її особистості.

Підлітковий вік − це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. На межі молодшого шкільного і підліткового віку відбувається криза самооцінки. Помічено різкий зріст незадоволеності собою. Було встановлено, що в підлітковий період формується уміння оцінювати себе не тільки через вимоги авторитетних дорослих, а й через власні вимоги [2; с. 3].

Теоретично, самооцінка, починає розвиватись вже в ранньому віці. Але тільки в підлітковому віці починає формуватись оцінка самого себе й прерогатива належить критерію власного внутрішнього світу, що обумовлюється власним "Я".

Отже, формування самооцінки є характерною рисою особистості підлітка. А особливості самооцінки впливають на всі сторони його життя : на емоційне самопочуття і взаємини з оточуючими, на розвиток творчих здібностей і на успіхи в навчанні. [1].

Самооцінка – компонент самосвідомості, який включає поряд зі знаннями про себе, оцінку людиною своїх фізичних характеристик, здібностей, моральних якостей і вчинків.

У процесі розвитку самосвідомості центр уваги підлітків усе більше переноситься від зовнішнього боку особистості до її внутрішній стороні, від більш-менш випадкових рис – до характеру в цілому. З цим пов'язані усвідомлення своєї своєрідності. Відбувається самовизначення особистості на більш високому рівні [2].

В підлітковому віці самооцінка стає значним регулятором поведінки індивіда. Змінюється, порівняно з молодшим шкільним віком, значущість різних якостей особистості. У молодших підлітків ще зберігається орієнтація на якості, які проявляються в навчальній діяльності, але основним критерієм оцінки себе та іншого стають морально-психологічні особливості особистості, що проявляються у взаєминах з іншими.

У силу своїх вікових особливостей, підлітки набагато частіше за інші вікові груп можуть стати дезадаптованими в результаті внутрішньої або зовнішньої (іноді комплексної) дезгармонізації взаємодії особистості із самою собою або оточенням, що проявляється у внутрішньому дискомфорті, порушеннях взаємин, поведінки й діяльності.

Експериментальною базою для проведення емпіричне дослідження з метою виявлення психологічних особливостей самооцінки підлітків стала Ніжинська гімназія №3. У дослідженні взяли участь 20 учнів 5 А класу. Вік досліджуваних – 10-11років.

Відповідно до отриманих результатів, за Методикою дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейна, можна припустити, що 50%

досліджуваних властива адекватна самооцінка. Висока самооцінка в 40 % вибірки. У 10% – низька самооцінка. Щодо рівня домагань, то 65% досліджуваних мають високий, 25% – середній, 10% – низький рівень його прояву. (Див. табл. 1).

Табл.1

"Розподіл досліджуваних за рівнем самооцінки та рівнем домагань"

	Показники рівня самооцінки (Кількість респондентів)			
Параметри	**Низький**	**Середній**	**Високий**	**Дуже високий**
Загальна самооцінка	2	10	6	2
Відсоток	10	50	30	10
Рівень домагань	2	5	10	3
Відсоток	10	25	50	15

Таким чином, у молодшому підлітковому віці, рівень самооцінки знаходиться на середньому рівні, тобто, самооцінка адекватна. Рівень домагань знаходиться на високому рівні, що свідчить про бажання дітей розвиватись і вдосконалюватись в майбутньому.

Отже, самооцінка, значною мірою визначає соціальну адаптацію особистості й є регулятором її поведінки та діяльності. Формування самооцінки відбувається в процесі діяльності та міжособистісної взаємодії. Література:

1. Блаженко О.М. Психологічні особливості формування самооцінки підлітків [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tme.umo.edu.ua/docs/almanax/4.pdf

2. Гірчук О.В. Умови формування самооцінки в підлітковому віці [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/13066/1/Умови%20формування%20самооцінки%20в%20підлітковому%20віці.pdf

Москаленко В.В.
доктор філософських наук, професор, головний науковий
співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології
імені Г.С.Костюка НАПН України
м. Київ, Україна

ПАРАДИГМА "ЛЮДИНА – СВІТ" ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.

Наукова парадигма як процедурна стратегія дослідження є системою взаємопов'язаних концептуальних позицій, що по відношенню до певного предмета пізнання виконує методологічну функцію, яка полягає у застосуванні її категорій та принципів в якості інструментів дослідження змісту, закономірностей та тенденцій розвитку цього предмета пізнання.

Багатогранність та складність феномену особистості зобов'язує дослідника використовувати різні системи вимірювання, застосовувати принцип методологічного плюралізму (М.М.Слюсаревський), який полягає у використанні системи концепцій, на основі чого й можна вибудувати "рамкову систему загальновизнаних методологічних принципів" [4, с.59], специфічних власне для теорії особистості. Одним із загальновизнаних принципів рамкової системи методології теорії особистості є парадигма "людина – світ". Основними ознаками парадигми, як і будь-якої теорії або концепції, є узгоджена система категорій та принципів, які виконують інструментальну функцію дослідження, а тому визначення їх сутності та змісту є важливим для наукових досліджень. В зв'язку з цим не можна не погодитись з М.Хайдеггером в тому, що всі наші епістемологічні проблеми викликано неправильним тлумаченням вихідних слів – термінології, яка створює евристичні координати кожної науки. Саме тому ми виділили питання сутності та змісту основних категорій та принципів системи "людина – світ" для більш детального висвітлення.

Основною категорією досліджуваної проблеми є *категорія "світ".* Категорія "світ" за своєю сутністю є відображенням системи природи, суспільства і сутнісних сил людини, що поєднана в цілісність певним сенсом. Головна особливість світу полягає в тому, що його завжди віднесено суб'єктові, всі його елементи співвідносяться з цілеспрямованою діяльністю суб'єкта. Світ людини – це її суб'єктивний світ. Ця позиція особливо яскраво відображена у екзистенціальній філософії і психології, де поняття "світ" є ключовим. Сутність людини в теоріях екзистенціалізму трактується як "існування-людини-в-світі". Світ тут – це просторово-часовий континуум особистісного становлення. Це не простір в його фізичному розумінні. Це, скоріше, час існування – становлення єдиної субстанції (Я в світі, світ в мені, Я-це і є Світ, а Світ – це просто моє життя). Відповідно з цим категорія "світ" визначає не тільки природні, об'єктивно-матеріальні властивості, а передусім особливості

людського практично-діяльного відношення до себе і до умов свого існування.

У вітчизняній науці проблема співвідношення людини і світу розроблялась рядом авторів, які обґрунтували принцип, згідно з яким людина і світ вступають у взаємодію, утворюють особливу онтологічну реальність, бо людина "продовжена в світі". Вперше обґрунтував принцип системного зв'язку людини зі світом С.Л. Рубінштейн, який в монографії "Людина і світ"(1973), розглядаючи світ і людину у співвідношенні один з одним, висловив думку про взаємопроникнення людини в світ і світу в людину. Він показав, що людина і світ – це єдина система, в якій людина є системотворчим компонентом. Таку ж саму ідею розвиває Ф.Є.Василюк. Свою онтологію "життєвого світу" він протиставляє гносеологічній схемі "суб'єкт-об'єкт", всередині якої вони жорстко протиставляються один одному. Посилаючись на О.М.Леонтьєва, він пише про фундаментальні відмінності предмета і речі: "Предмет – це не просто річ, що лежить ззовні життєвого кола суб'єкта, а річ, що вже включена в буття як необхідний момент цього буття, уже суб'єктивована самим життєвим процесом до всякого спеціального ідеального (пізнавального, орієнтовного, інформаційного тощо) засвоєння її [1, с. 84-86].

Важливе значення у визначенні сутності та конкретних форм прояву "світу" має категорія *"буття",* в якій не тільки фіксується існування світу, а визначається його зв'язок всезагального характеру: предмети та явища світу. Вони разом з усіма їхніми властивостями, особливостями існують і тим самим об'єднуються з усім тим, що є, існує у світі. За допомогою категорії "буття" здійснюється інтеграція основних ідей, які виділяються в процесі осягнення світу "як цілого". Цілісний світ – це всезагальна єдність, яка включає в себе різноманітну конкретність і цілісність речей, процесів, станів, організмів, структур, систем, людських індивідів тощо.

Для розкриття сутності світу у його взаємозв'язку з людиною важливою є також категорія "*картина світу",* в якій визначається сприйняття світу та ставлення до нього людини. Світ сприймається по різному різними людьми і в різних ситуаціях. Картина світу виконує функцію на зразок когнітивної сітки, що визначає сенс і зміст будь-яких сприйнятих об'єктів світу. Ця ознака картини світу фіксується у понятті *"світосприймання*", яке означає, що картини світу у суб'єктів сприймання можуть істотно відрізнятися. Скажімо, в одних у ній переважають світлі, в інших – похмурі тони, в одних у її центрі минуле, в інших – майбутнє, в одних вона насичена людськими відносинами, в інших основне місце відведено природі тощо. Це відбувається тому, що у сприйманні світу людина виходить зі своїх завжди суб'єктивних уявлень про оточуючий світ.

У своїй концентрованій формі світосприймання знаходить виявлення в *образі світу*. Сприймання будь-якого об'єкту або ситуації, конкретної особи або абстрактної ідеї визначається цілісним образом світу, а цей світ – всім досвідом життя людини в світі, її суспільною практикою. Образ світу (уявлення про світ) притаманний людині за її родовою сутністю як

носію свідомості. Це уявлення не є раціональною конструкцією, а відображає практичне залучення людини у світ і пов'язано з реальними умовами її суспільного та індивідуального життя.

Поняття "образ світу" вперше було запропоновано у доповіді О.М.Леонтьєва, яку він зробив у 1975 році в зв'язку з аналізом закономірностей побудови перцептивних образів. Зокрема, він підкреслював, що " в психології проблема сприймання повинна ставитись як проблема побудови у свідомості індивіда багатовимірного образу світу, образу реальності" [2, с.4]. Аналіз проблеми повинен здійснюватись від зовнішнього об'єктивного світу до образу. Це означає, що будь-яка річ первісно дана об'єктивно – в об'єктивних зв'язках предметного світу; що вона – вторинно представлена в суб'єктивності, чуттєвості людини, і в людській свідомості. Світ поза суб'єктом є амодальним.

Система категорій "світ", "буття", "картина світу", " світосприймання", "образ світу" використовується для визначення основних принципів парадигми "людина-світ", в яких на різних рівнях конкретності відображається єдність об'єктивного-суб'єктивного, зовнішнього-внутрішнього, соціально-загального і індивідуально-особливого тощо. Взаємозв'язок цих категорій відображає закономірності системи "людина – світ" як основні її концептуальні позиції, як принципи методологічної парадигми дослідження особистості.

Нами виділено наступні принципи системи "людина – світ", які виконують методологічну функцію дослідження особистості: принцип взаємозв'язку людини з іншими людьми світу; принцип ціннісного ставлення людини до світу; принцип історичності.

Відповідно з принципом взаємозв'язку людини з іншими людьми світу, людина протистоїть зовнішній реальності не як чиста свідомість або ізольований індивід, а як організована спільнота. Тому сутнісні властивості індивіда базуються на його формах життєдіяльності і відносинах з Іншими. Свою соціальність людина не отримує у подарунок від Природи, а формує її в надрах інтеріндивідної взаємодії, яка організується як система культурно-історичних відносин. Історія цих відносин є історією самої людини, шляхом її саморозвитку. Тому світ людини це є сформована нею відповідно з її цілями і потребами система культурно - історичних відносин, яка узгоджена з індивідом відповідно з його здібностями, практичними і духовними можливостями. Як писав В.П.Іванов, "Світ є предметною дійсністю (природною, суспільною і духовною), структурованою відносно практично - суспільного способу людського буття, яка перетворюється і організується суспільною людиною у об'єктивну умову власного розвитку…І далі: "Світ – це соціалізована предметна дійсність, будова якої підпорядкована суспільно - практичним закономірностям. Людський світ має свою архітектоніку, його організовано у світопорядок, який завжди орієнтовано на людину, будується навколо неї" [3,с.32]. В цьому смислі відносини людини – це просто відносини з іншим світом, тобто з іншою людиною, яка теж є світ. Отже, ставиться

питання про взаємодію людини з Іншими. Таким чином, світ людини – це відображені, трансформовані світи інших людей. Таку думку можна бачити у багатьох прибічників екзистенціалізму. Екзистенційна традиція виділяє три форми світу: "світ Я", "світ Іншого", "світ відносин Я і Інший" Так, Ж.- П. Сартр в своїй монографії "Буття і ніщо"(1949) говорить про три форми людського буття: "буття в собі", "буття для себе" і "буття з іншим". Людське життя отримує смисл тільки тоді, коли воно відбувається "перед лицем Іншого". Вплив Іншого стимулює розвиток соціальних властивостей, які притаманні тільки людині, вплив Іншого – найголовніший фактор розвитку особистості.

Людина не відображає, а інтерпретує, і не присвоює світ, вона його формує. Світ людини – це відображені, трансформовані світи інших людей. Отже, створення людської реальності, яка існує в єдності суб'єкта і об'єкта, відбувається безпосередньо в людських взаємовідношеннях, у взаємодії "Я" з "Іншими". Тому сутнісні властивості індивіда базуються на його формах життєдіяльності і відносинах з Іншими.

Принцип ціннісного ставлення людини до світу полягає в тому, що зв'язок людини зі світом опосередковується, трансформується через власну систему життєвих смислів, цінностей і ідеалів, норм і правил, що ним приймаються. Тому життєвий простір людини представлено у свідомості не тільки як відображене і засвоєне, але й як доповнене, а точніше "народжене", створене, сформоване самим суб'єктом відповідно з його життєвими принципами, цінностями й цілями. Людина не вступає у взаємодію з об'єктами, яких вона не сприймає. Щоб успішно взаємодіяти з різними сторонами світу, людина повинна адекватно їх сприймати. Як писав В.П Іванов, світ – це не що інше, як "людський світ"…, його межі – у способі заданості людині, його умови буття – людське значення і смисл." [3, с.32]. С.Л.Рубінштейн визначає поняття "світ" як сукупність речей і людей, в яку включається те, що відноситься до людини і до чого вона відноситься за своєю сутністю, що може бути для неї значимим, на що вона спрямована" [5] . З цього визначення випливає, що взаємодію людини і світу визначає параметр значимості.

Принцип історизму полягає в тому, що в процесі розвитку змінюється зміст відносин людини зі світом. В процесі суспільно-історичної практики уявлення людини про світ змінюються, змінюються сутнісні характеристики людини та відносини її з іншими людьми. Історія цих відносин є історією самої людини, шляхом її саморозвитку.

Література:

1.Василюк Ф.Е. Психология переживаний./ Ф.Е.Василюк.- М.: Изд-во МГУ.1984.-275 с.

2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. / А.Н.Леонтьев 4-е изд.- М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

3. Мировоззренческая культура личности (Философские проблемы формирования) / Ред В.И.Шинкарук, В.П.Иванов.- Киев. Наукова думка. 1986 -295 с.

4. Основи соціальної психології: Навчальний посібник / О.А.Донченко, М.М.Слюсаревський, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, Н.В.Хазратова та ін.; за ред.. М.М.Слюсаревського. – К.:Міленіум,2008. – 495 с.

5.Рубинштейн С.Л.Человек и мир. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн.- М.: Педагогика.1973. С.255-285.

Мошенець А.В.
студентка III курсу факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Надзвичайно відповідальним етапом у житті дитини є її початок шкільного навчання. Від того, наскільки добре підготовлена дитина до школи, залежить тривалість і гострота перебігу процесу адаптації: мається на увазі не тільки підготовка руки малюка до письма та засвоєння ним початкових навичок читання. Ще більшого значення набуває вміння дитини прийняти соціальну роль школяра, уміння спілкуватися з однолітками та дорослими, визначати міру своєї самостійності та свободи в колективі однокласників. Саме тому в наш час проблема психологічного супроводу адаптації першокласників до навчання є актуальною. Адаптація (від лат. adapto – пристосовую) – динамічний процес пристосування людини до змінних умов довколишнього середовища. Проте адаптація базується не тільки на пасивно-пристосувальних, але й на активно-перетворюючих зв'язках людини з навколишнім середовищем, являє собою нерозривну єдність тих чи інших форм зв'язку. При цьому під адаптацією мається на увазі і відповідний процес, і його кінцевий результат, який виражений у стані адаптованості людини до нових факторів середовища. Адаптація до школи – це процес пристосування учня до шкільних вимог і порядків, до нового оточення, до нових умов шкільного життя. Адаптація дитини до школи відбувається не одразу. Не день і не тиждень потрібно для того, щоб призвичаїтися до школи по-справжньому. Це досить тривалий процес, пов'язаний зі значним напруженням усіх систем організму. Лише через 5–6 тижнів поступово підвищуються та стають більш стійкими показники працездатності, у дитини спадають напруження та тривожність. Залежно від стану здоров'я, сімейної ситуації, відвідування чи не відвідування дитячого садка, адаптація до школи, до нових умов життя може мати різний перебіг.

Безумовно, першокласники, які відвідували дитячі заклади, значно легше адаптуються до школи ніж "домашні", які не звикли до тривалого перебування в дитячому колективі, до певного сталого режиму. Легше проходить період пристосування до школи у здорових дітей. Вони краще справляються з розумовими та фізичними навантаженнями.

Виділяють 3 рівні адаптації дітей до школи:

Високий рівень адаптації. Першокласник позитивно ставиться до школи: правила й вимоги сприймає адекватно; навчальний матеріал засвоює легко; глибоко й повно оволодіває програмовим матеріалом, розв'язує ускладнені задачі, чемний, уважно вислуховує вказівки, пояснення вчителя; доручення виконує охоче й сумлінно, без зовнішнього контролю; виявляє високу зацікавленість до самостійної навчальної роботи, готується до всіх уроків; має в класі позитивний статус.

Середній рівень адаптації. Першокласник позитивно ставиться до школи: відвідування уроків не викликає в нього негативних переживань, розуміє навчальний матеріал, коли вчитель пояснює його досить детально й наочно; засвоює основний зміст програми з усіх предметів, самостійно розв'язує типові задачі; зосереджений і уважний під час виконання завдань, доручень, вказівок учителя, разом із тим потребує контролю з боку дорослого; зосередженим буває тільки тоді, коли робить щось цікаве для себе; доручення виконує сумлінно; дружить з багатьма однокласниками.

Низький рівень адаптації. Першокласник негативно або байдуже ставиться до школи: часто скаржиться на здоров'я, погане самопочуття, пригнічений настрій; спостерігаються порушення дисципліни; матеріал, який пояснює вчитель, засвоює фрагментарно; самостійна робота з підручником викликає труднощі, під час виконання самостійних завдань не виявляє до них інтересу; може зберігати працездатність і увагу за наявності тривалих пауз для відпочинку; доручення виконує під контролем і без особливого бажання; пасивний, близьких друзів не має, знає імена й прізвища лише частини одно-класників.

Період адаптації дитини-першокласника до школи може тривати від двох-трьох тижнів до півроку. Адаптаційний період залежить від багатьох чинників, а саме: індивідуальних особливостей дитини; характеру взаємостосунків з іншими; типу навчального закладу (рівень складності освітньої програми); ступеня підготовленості дитини до шкільного життя. Науковці виділяють такі чинники, що впливають на успішність адаптації дитини до школи: функціональна готовність до початку систематичного навчання: організм дитини має бути функціонально готовий, тобто має досягти такого рівня розвитку окремих органів і систем, щоб адекватно реагувати на дії зовнішнього середовища; вік початку систематичного навчання; рівень тренованості адаптаційних механізмів: першокласники, що відвідували раніше дитячий садочок, значно легше адаптуються до школи, ніж ті діти, які не відвідували, які не звикли до тривалого перебування в дитячому колективі; особливості життя дитини в сім’ ї:

велике значення мають такі моменти, як психологічна атмосфера в сім'ї, взаємостосунки між батьками, стиль виховання, статус дитини в сім'ї, домашній режим життєдіяльності дитини тощо; психологічна готовність до шкільного навчання: психологічна готовність передбачає інтелектуальну готовність (рівень розвитку пізнавальних здібностей), емоційно-вольову (емоційна зрілість, адекватність емоційного реагування, вольова регуляція поведінки) й особову готовність (мотиваційна готовність, комунікативна готовність); раціональна організація навчальних занять і режиму дня: однією з головних умов, без яких неможливо зберегти здоров' я дітей протягом навчального року, є відповідність режиму навчальних занять, методів викладання, змісту і насиченості навчальних програм, умов зовнішнього середовища віковим можливостям першокласників; відповідна організація рухової активності дитини: рухова активність – найефективніший спосіб вчасного запобігання стомлюваності, підтримки високої працездатності.

Адаптація - це активний процес, який може призвести як до позитивних змін (адаптованості), так і негативних (дезадаптованості). Саме в цей період дитина найбільш потребує допомоги й підтримки з боку педагогів. Ефективність процесу шкільної адаптації значною мірою визначає успішність навчальної діяльності, збереження фізичного та психічного здоров'я дитини. Дезадаптованість учнів призводить до неадекватної, погано контрольованої поведінки, конфліктних стосунків, перекручувань в особистісному розвитку, проблем у навчальній діяльності. Дезадаптованість – не процес, а стан, що виникає від незадоволення основних потреб у результаті використання неадекватних способів поведінки. Шкільна дезадаптація – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання й поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень в особистісному розвитку. Учні, яким важче призвичаїтися до школи, потребують особливої уваги та індивідуальної підтримки з боку як учителя, так і психолога. З цією метою в школі слід вести психологічне спостереження за першокласниками, проводити експертне оцінювання рівня адаптованості учнів, у якому експертами виступають учителі. Маючи перед собою опис рівнів адаптації, учителі заповнюють спеціальні бланки, оцінюючи адаптованість кожного учня й даючи, таким чином, додаткову інформацію психологові. Потім ці дані аналізуються, і психолог має можливість на підставі власних спостережень, даних психологічного обстеження самих першокласників та експертних оцінок учителів виявити та сформувати спеціальну групу (її ще називають "групою ризику") для корекційно-розвивальних занять, аби запобігти дезадаптації цих дітей. Для того щоб процес адаптації учнів проходив більш ефективно, необхідно: здійснювати індивідуальний підхід до учня та його можливостей, щоб не послабити нервову систему, не занизити самооцінку й мотивацію до засвоєння знань; допомагати учням

розвивати та реалізувати здібності; сприяти формуванню в них пізнавальної мотивації; сприяти формуванню стійких цінностей та ідеалів.

Досліджуючи проблему адаптації дитини шестирічного віку до навчання в школі, слід актуалізувати роль батьків у цьому процесі та їх готовність до успішних адаптаційних змін у життєдіяльності першокласника. Ідеться насамперед про турботу батьків щодо забезпечення належних умов життєдіяльності майбутнього учня – режиму відпочинку, харчування, організації дозвілля дитини.

Дотримання режиму має важливе виховне значення. У дітей, які привчилися до самообслуговування і виконання посильних доручень, закріплюються набуті навички. Організовуючи життєдіяльність дитини у сім'ї, що сприяє її фізичному, розумовому, моральному, вольовому розвитку, батьки тим самим надають допомогу першокласникові в успішному засвоєнні програмних знань. Водночас увага до інтелектуального розвитку, успіхів у навчанні не повинна приводити до ігнорування інших факторів, які впливають на формування особистості дитини, – становлення її взаємин з ровесниками, усвідомлення нею свого місця і позиції в учнівському колективі, її участі в житті класу. Тому батьки мають обговорювати спільно з дітьми події кожного шкільного дня, проявляючи інтерес не тільки з формального боку справи (чи всі завдання вчителя дитина виконала на уроці, скільки разів відповідала на його запитання тощо). При цьому їм не слід обмежуватися тим, що стосується безпосередньо їх дитини, а потрібно розпитувати і про цікаве на уроці, перерві, про однокласників. Батькам першокласників для полегшення процессу адаптації дітей до навчання в школі потрібно взяти до уваги такі рекомендації: пояснити дитині, що означає "бути першокласником" та для чого це потрібно; дотримуватись режиму дня; навчити першокласника задавати вчителеві питання (не боятися, не соромитися і т. д.); розвивати комунікабельні здібності; навчити виконувати правила школи; підтримувати бажання вчитися, заохочувати; уважно вислуховувати дитину; активно взаємодіяти з учителем.

Вступ до школи дітей 6-річного віку викликає необхідність ретельного вивчення їх психолого-фізіологічних особливостей. Знання вчителями і батьками вікових психологічних особливостей дітей-шестирічок допоможе правильно побудувати навчально-виховний процес та досягти високих результатів у навчанні. Шість років – це період життя дитини, коли відбувається її інтенсивний розвиток. Дитина розвивається фізично, розумово, психологічно, активно розвиваються всі психічні процеси (мислення, увага, уява і т. д.), збагачується словниковий запас. Саме тому психологи та педагоги вважають цей вік найбільш сприятливим для початку навчання в школі.

Отже, велике значення у процесі забезпечення адаптації першокласників до навчання має індивідуальна робота психолога, соціального педагога з дитиною, яка спрямовується на діагностику та нівелювання дії деструктивних факторів, що викликають дезадаптацію у

школі, розвиток емоційно-вольової сфери, зміцнення психіки, тренінг, покращення психофізичного стану тощо. Необхідним при цьому є забезпечення належного рівня компетентності педагогів у початковій школі в питаннях розв'язання проблеми профілактики дезадаптації молодших школярів, обізнаності батьків; налагодження тісної співпраці початкової школи та сім'ї у розв'язанні освітньо-виховних та соціалізуючих завдань на вказаному віковому етапі розвитку дитини. Лише так можна створити середовище, що сприятиме належній підготовці дитини до навчання у школі, і не тільки у плані пізнавального розвитку, але й у фізіологічному і особливо у соціальному контексті.

Література:

1. Адаптація дитини до школи / упоряд. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К. : Мікрос- СВС, 2003. – 111 с.
2. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М. : [б и.], 1960. – 254 с.
3. Червонна Т. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / Т. Червонна. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с.

Наконечна М.М.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ДОСВІД БУТТЯ В СИСТЕМІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Дослідження інтерсуб'єктності як сукупності зв'язків між людьми – це дуже актуальна тема, яка може дозволити прослідкувати закономірності не тільки міжособистісних відносин, але й складних інтраособистісних структур. Інтерсуб'єктність постає як система спільно-розподілених інтеро- та екстероризованих діяльностей живого активного суб'єкта, автора своїх життєвих вчинків та дій. Отже, інтерсуб'єктність є фактором розвитку особистості і сама розвивається в реальній системі особистісної життєтворчості.

Інтерсуб'єктність як система внутрішніх та зовнішніх інтерперсональних зв'язків виражає рівень актуальної суб'єктності людини та тим самим формує авторство стосовно власної життєвої ситуації та продуктів творчості, а також відповідальність та рефлексивність особистості. Інтерсуб'єктність розвивається як система спільно-розподілених зв'язків, які визначають ідентичність особистості у її ставленнях до оточення та активний, конструктивний, творчий характер міжособистісних відносин.

М.В. Папуча зазначає: "…Можна сказати, що переживання відпочатково містить в собі межу між особистістю і світом" [7, с. 18]. Досвід

особистості в системі міжособистісних зв'язків, на нашу думку, є складноорганізованою сукупністю переживань, які розмежовують різні аспекти взаємодії людей.

Інтерсуб'єктність розвиває краще в людині, даючи водночас якнайповніший простір для самовираження, саморозвитку та самоусвідомлення. При цьому важливо зазначити, що самовираження, саморозвиток та самоусвідомлення – це три взаємопов'язані аспекти інтерсуб'єктної взаємодії. В термінології Д.О. Леонтьєва [6], інтерсуб'єктність є не причиною, а передумовою самовираження, самоусвідомлення та саморозвитку, адже тут наявний не жорсткий детермінізм, а гнучкі взаємозв'язки.

Відповідно до думки К.О. Абульханової-Славської: „Світ відносин – це безперервний процес становлення відносин між людьми" [1, с. 169]. У цілому світ відносин – це система 1) інтерсуб'єктних зв'язків та 2) ставлень людини до оточуючого світу. У той же час слід особливо підкреслити, що не всі відносини між людьми є інтерсуб'єктними, адже не вся сукупність міжособистісних взаємодій сприяє розкриттю суб'єктності людини як її відповідальної, творчої активності з саморозвитку. В межах філософської концепції В.О. Вазюліна [3], інтерсуб'єктність є сукупністю внутрішніх взаємин між людьми.

Інтерсуб'єктність сприяє самовираженню особистості, а виражаючись, особистісна риса формується або дооформлюється. Отже, інтерсуб'єктність сприяє і саморозвитку також.

Інтерсуб'єктність – це опредметнене прагнення людини до взаємодії, реалізації особистісних сенсів і мотивів. В інтерсуб'єктності зустрічаються прагнення людини спілкуватися з тенденцією до саморозвитку і самовдосконалення. В інтерсуб'єктності особистісні сенси оживають, набувають конкретного змісту. Інтерсуб'єктність – це площина безпечного простору самовираження, широких можливостей для самоусвідомлення та водночас певний вектор особистісного розвитку. Інтерсуб'єктність – це реалізована здатність людини до самовияву в міжособистісних стосунках. У той же час інтерсуб'єктність – це здатність, яка може розвиватися і водночас може стати відправною точкою для саморозвитку кожного з учасників взаємодії.

Концепція інтерсуб'єктності глибоко пов'язана з культурно-історичною теорією Л.С. Виготського, зокрема, з ідеєю інтеріоризації. Позитивний досвід, наявний у інтерпсихологічному просторі (відносинах), стає інтрапсихічним та розвиває суб'єктність людини.

З іншого боку, концепція інтерсуб'єктності проростає з досягнень та надбань суб'єктного підходу в психології (С.Л. Рубінштейн, К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, В.В. Знаков, О. О. Сергієнко та інші).

Інтерсуб'єктність розвиває та розкриває найкраще в людині: здатність до теплих міжособистісних відносин, активність, креативність, відповідальність. Досвід позитивної взаємодії не тільки дає відчуття

безпеки, але й розкриває можливості для радості, самовираження, суб'єктного (відповідального, активного, творчого, взаєморозвивального) ставлення до себе самого, інших людей, життєвих ситуацій та подій.

Згідно з Л.С. Виготським: „...центральною проблемою при поясненні всіх вищих форм поведінки є проблема засобів, за допомогою яких людина оволодіває процесом власної поведінки" [4, с. 110]. Інтерсуб'єктність як психологічний феномен та реальність міжособистісних стосунків пропонує цілий ряд психологічних засобів оволодіння людиною власною активністю. Саме перебуваючи в інтерсуб'єктних відносинах, людина отримує можливість та потенціал для власного розвитку. Це стосується як ранніх онтогененетичних етапів, так і більш пізніх періодів життя. Стосовно дитинтва логіка інтерсуб'єктних стосунків була розкрита у відомій формулі Л.С. Виготського, згідно з якою психологічна функція з'являється на сцені двічі – спочатку як інтерпсихологічна (розподілена між людьми), а потім як інтрапсихологічна (внутрішня).

К.О. Абульханова-Славська писала: „Смисл життя – це психологічний спосіб переживання життя в процесі його здійснення" [1, с. 73]. Перефразовуючи дослідницю, можна сказати, що інтерсуб'єктний смисл життя – це спосіб переживання життя разом з іншими людьми, усвідомлюючи, самовиражаючись та саморозвиваючись у цій взаємодії.

Розвиток інтерсуб'єктності пов'язаний із складними системами міжособистісних відносин, в яких існує людина. Індивід може проявити суб'єктність по відношенню до іншого, інший же – або відреагувати суб'єктно, або бути пасивно-реципієнтним. Інтерсуб'єктність – це ті зв'язки, з яких зіткане життя особистості в соціумі і через які людина виражає себе та живе, формуючи власний інтерсуб'єктний профіль – систему типових способів взаємодії із іншими людьми.

Інтерсуб'єктність як взаємний вихід за власні межі для контакту один з одним, як порушення границь для більшої інтегрованості, є промовлянням „Так!" життю (В. Франкл [8]). Інтерсуб'єктність сприяє діалогічності та особливій позиції людини в світі – людини як автора, творця, відповідального зрілого суб'єкта. Зрілість в цьому аспекті – це не вершина, яку можна досягти раз і назавжди, це плинний стан зустрічей з собою, іншими людьми, справами та подіями в своєму житті. Вихід за межі передбачає здатність до ризику, здатність особистості вчиняти інтерсуб'єктно, тобто із врахуванням не тільки своєї позиції та інтересів, але з глибоким вчуванням, вдумуванням, співпереживанням до світу іншої людини.

Інтерсуб'єктність – це цілий невидимий світ зв'язків, взаємодій, ставлень, які тисячами нитей поєднують людину з її буттям-в-світі та буттям-з-іншими-людьми. У цьому сенсі інтерсуб'єктність розкриває особливу структуру осмисленості та означеності для людини інших людей, речей та ситуацій в її житті. Інтерсуб'єктність, як ліхтариком з різнокольоровою лампою, освітлює людські взаємини, даючи місце в них

як болі та стражданням, так і найвищому, найповнішому щастю. Для людини не індиферентно, коли, як і з ким вона вступає с суб'єктну, відкриту взаємодію. І інколи щемливий біль від того, що зараз ти не з тією людиною, з якою хотів би бути, може перекреслити всі інші можливі радості. Тому в інтерсуб'єктності індивідуальна суб'єктність в першу чергу особистісна: від того, ким ти є для мене, залежатиме те, ким я стану для тебе. Те, які сторони своєї душі людина відкриє для іншого, залежатиме від системи її інтерсуб'єктних ставлень. Відомий феномен повного розкриття перед незнайомим супутником у подорожі (наприклад, у вагоні потягу) може бути, зокрема, пов'язаний з тим, що людина шукає нейтрального співрозмовника, який дав би їй хоча б ілюзію безпеки та уваги. В інших ситуаціях таким нейтральним співрозмовником успішно може бути психолог, психотерапевт: спеціаліст такого фаху може грамотно, з користю для людини, яка розкривається, побудувати взаємодію.

Інтерсуб'єктність – це властивість відкритої, творчої, аутентичної взаємодії сприяти розвитку суб'єктних характеристик людини (відповідальності, активності, рефлексивності, авторства, активності). Інтерсуб'єктність впливає на якість людських взаємовідносин, будучи тісно пов'язаною з гармонійністю останніх. Інтерсуб'єктність містить значний потенціал для розвитку та самореалізації людей, включених в інтерсуб'єктні відносини.

В. Дільтей писав: "Структурний зв'язок, доцільність, життєва цінність, душевне роз'єднання, розвиток набутого душевного зв'язку і творчі процеси – все це знаходиться у внутрішньому взаємовідношенні. Якщо мислити всі ці моменти в діяльності, то виникає розвиток. Істота, в якій ці життєві моменти взаємодіють, розвивається" [5, с. 107]. Спроба В. Дільтея описати, а не пояснити душевне життя людини виразилася в певній методологічно-світоглядній позиції вченого. Окреслена вище формула розвитку цінна, зокрема, тим, що: 1) у ній виокремлені певні психічні процеси; 2) стверджується, що ці процеси взаємопов'язані; 3) вони стають розвитком, якщо помислити їх в діяльності, активно. Іншими словами, за В. Дільтеєм розвиток – це єдність характеристик внутрішнього життя людини та їх активно-континуальної діяльності. Якщо розвинути думку В. Дільтея, то стає очевидним, що значна частина процесів розвитку людини відбувається інтерсуб'єктно – в просторі відкритих, творчих, аутентичних відносин особистості з іншими людьми.

Підхід В. Дільтея – це реалізація настанови на розуміння. Автор закликав не пояснювати, а описувати та розуміти психічні явища як духовні, як такі, що не можуть бути вміщені в логіку природничонаукового дослідження. Наукові пошуки В. Дільтея стали один із джерел сучасної психологічної герменевтики. Водночас назвичайно цінною видається спроба пошуку інших, не природничонаукових способів інтерпретації таких надскладних феноменів, як душа, дух, культура, особистість.

Л.С. Виготський справедливо і грунтовно критикував підхід В. Дільтея, запропонувавши реальну альтернативу до безнадії щодо цілісного вивчення особистості як єдності біологічного та духовного. В усій логіці культурно-історичної теорії Л.С. Виготського прослідковується тенденція до того, щоб вивчити реальні механізми психологічного життя конкретної людини, щоб пов'язати вищі психічні функції у міжфункціональні психологічні системи, щоб позитивно вирішити питання свободи людини. Л.С. Виготський пропонує вихід з лабіринту, де розділяються описове та пояснююче (в логіці В.Дільтея), духовне, соціальне та тілесне, і спрямовує пошуки до вивчення цілісної людини, до моністичного розуміння психології, до реально функціонуючих механізмів саморозвитку індивідуальності.

Інтерсуб'єктність суттєво впливає на різні аспекти міжособистісної взаємодії, одночасно будучи породженою тими специфічними інтерактивними характеристиками, які дають простір для розвитку суб'єктних якостей людини, в першу чергу відповідальності, рефлексивності, креативності, активності, авторства. При цьому названі характеристики суб'єктності відносяться до різних психологічних структур та систем. Так, відповідальність є в першу чергу особистісною властивістю, яка особливо актуалізується в ситуаціях необхідності прийняття рішень. Рефлексивність більше стосується внутрішніх орієнтирів буття особистості, тісно пов'язана зі структурування внутрішнього світу особистістю. Активність є здебільшого спрямованою назовні характеристикою, адже вона перш за все проявляється в діяльнісних вимірах буття особистості. Навіть внутрішня активність особистості не буває цілком, тотально внутрішньою, проявляючись у певних поведінкових, мімічних чи діяльнісних виявах. Креативність – це в першу чергу діяльність з перетворення себе, ситуації, світу в цілому. Це особлива особистісна настанова на створення нового, навіть якщо це буде мати ефект новизни тільки суб'єктивно для самої людини. Нарешті, авторство – це особлива суб'єктна позиція людини, яка виявляється в тому, що людина проживає своє життя з відчуттям того, що це її життя, її вибори, її світ. Протилежним способом проживання життя буде такий, де людина вважатиме, що це так просто з нею сталося, що є безліч незалежних від неї обставин, що людина не може нічого змінити. Звісно, в реальності необхідний певний баланс авторства та безсуб'єктності, адже людина весь час не може існувати в модусі активного, відповідального, креативного діяча.

Названі характеристики суб'єктності не формують вичерпного переліку, але водночас утворюють ядро суб'єктних властивостей людини.

Інтерсуб'єктність створює простір для фасилітуючих, розвивальних відносин. Проживаючи досвід таких відносин, людина вдосконалюється як суб'єкт, тобто активне, дієве, творче начало у власному житті. Завдяки зростанню рівня суб'єктності людина в більшій мірі може проявляти

авторськість, відповідальність та активність в повсякденних життєвих ситуаціях та екзистенційних життєвих виборах.

У текстах М.М. Бахтіна [2] читаємо, що особистісне буття є принципово незавершеним та відкритим, відтак, ми не можемо зрозуміти особистість до кінця в принципі. Щодо героїв художніх творів, то їх свідомість виступає одним із голосів задуму автора твору, утворюючи смислову поліфонію: герой – автор – читач. Герой книги може бути завершеним і зрозумілим в контексті твору; жива діюча особистість такої завершеності не має і не може мати. Напевне, щоб повністю зрозуміти особистість, щоб пояснити роль та функції інтерсуб'єктних зв'язків людей, треба перейти на вищу точку, вищу позицію розгляду, що є неможливим для реальної людини в світі. Тому інтерсуб'єктні зв'язки є надзвичайно складним предметом вивчення, адже вони змінюють свої смисли, значення та функції залежно від контексту, а повна всеохоплююча картина недоступна для людського розуму. Втім, метою наукового дослідження слід вважати виявлення певних закономірностей та механізмів інтерсуб'єктної взаємодії. Найповніша картина, як і істина, мабуть, недосяжні, але це дає сподівання прагнути до них та воління свободи – свободи людини вибирати, розвиватися та бути собою.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 [2] с.

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. Сост. С. Г. Бочаров; Текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; Примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

3. Вазюлин В.А. Логика истории. Вопросы теории и методологии / В.А. Вазюлин. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М.: Изд-во СГУ, 2005. – 432 с.

4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский. Под редакцией и со вступительной статьей В. Колбановского. – Москва, Ленинград: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 236 с.

5. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей. – М.: Современный гуманитарный университет; ООО "МБА-Сервис", 2001. – 138 с.

6. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д.А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011.

7. Папуча М. В. Проблеми психології переживання : монографія / М.В. Папуча. – Ніжин : Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2019. – 191 с.

8. Франкл В. Сказать жизни "Да!": Психолог в концлагере / В. Фанкл; пер. с нем. – 2-е изд. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011. – 239 с.

Никоненко О.П.
кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
М. Ніжин, Україна

ОСОБИСТІСНА ДИХОТОМІЯ "БАЙДУЖІСТЬ – НЕБАЙДУЖІСТЬ" ЯК ОДИН ІЗ ВИМІРІВ ДУХОВНОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Проблема байдужості набуває все більш гострої актуальності. Феномен байдужості потрапив у поле наукової діяльності значної кількості дослідників. Серед них можна бачити представників різних наукових кіл: Б.І.Додонов, Є.П.Ільїн, А.С.Мелентьєв, С.Л.Рубінштейн, Ж-П Сартр, О.А.Столяров, К.Е.Фабрі, В.Франкл, З.Фрейд та ін.. Здебільшого автори розглядають байдужість як захисний механізм (захист від відчаю та самотності), що запобігає різноманітним загрозам психічному здоров'ю. В крайньому випадку відмічається згубний вплив байдужості на особистість, який спричинює її деградацію, гальмування розвитку. З іншого боку байдужість розглядується як симптом певного порушення або захворювання як психічного (депресія чи шизофренія) так і соматичного (ендокринна дисфункція, хвороба Альцгеймера тощо).

Але слід виділити, на нашу думку, ще один важливий аспект феномену байдужості – особистісний, духовний, який майже не досліджувався. Його можна виокремити, беручи до уваги наступне поодиноке словникове визначення: "Байдужість – це моральний ідеал людини, яка вільна від бажань, спокійно, без страждань переживає втрати та керується тільки розумом" [1]. Тобто тут йдеться про певне особистісне утворення морально-духовного характеру. У зв'язку з цим, також, варто згадати й про зв'язок байдужості з несвідомими прихильностями [2].

Такі міркування надихнули нас на дослідження, в яких ставилася мета щодо вивчення особистісно-духовного аспекту феномену байдужості та його ендогенних чинників. Крім того, спираючись на семантичний підхід до проблеми розуміння духовності, ми вважаємо за потрібне розглядувати байдужість-небайдужість в якості одного з її критеріїв. На сьогодні виділяється ціла низка критеріїв духовності серед яких можна, зокрема, виділити такі як: розумне дотримання законів природи; прагнення до пізнання істини; безперервне самовдосконалення та самоосвіта; особлива відповідальність; почуття міри; безгрішність; сукупність особливих особистісних якостей; безперервна просвітницька діяльність; спрямована на формування духовності в інших; пошук сенсу життя; керування духом всеохоплюючої любові та служіння іншим; розуміння зв'язку з усім сущим; ненависть до зла [3]. Ці критерії мають відношення до різних вимірів духовності, які були виділені Ю.Ю. Щоткіним. Байдужість, на наш погляд, варто віднести до таких вимірів як моральність та душевність. В якості одного з показників душевності може виступати

небайдужість особистості, яка керується духом любові не лише до оточуючих її людей а й до всього сущого, до навколишніх подій та обставин. Згідно з нашими емпіричними даними психологічною детермінантою (або однією з них) може бути емоційність як одна із темпераментальних властивостей суб'єкта взаємодії з світом. Але виходячи з концепції В.М. Русалова виділяється два аспекти емоційності (так само як й інших темпераментальних властивостей): суб'єкт-об'єктний (психомоторний) та суб'єкт-суб'єктний (комунікативний). В останньому випадку йдеться про емоційність, яка має місце у випадку взаємодії не з предметним (неодухотвореним) світом а з живими людьми. Саме в процесі взаємодії індивіду з соціумом має активізуватися така детермінанта ендогенної природи особистісної духовності як емоційність (комунікативна, соціальна). Можна припустити, що одним з вимірів духовності особистості, який формується під тиском цього глибинного чинника є небайдужість. Точніше кажучи, варто говорити про особистісну дихотомію "байдужість-небайдужість". В якості засобів її операціоналізації ми обрали методику семантичного диференціалу та контент-аналізу студентських міні-творів на відповідну тему. Вибірку складали студентки психолого-педагогічного факультету Ніжинського державного університету імені М. Гоголя (N=50).

За даними контент-аналізу нами були виділені найбільш суттєві критерії духовності на основі розгляду дихотомічної категорії аналізу "Байдужість-небайдужість":

а) відповідальність;

б) товариськість;

в) дружелюбність;

г) активність взаємодії та ін.

На основі цих критеріїв були заготовлені відповідні семантичні шкали, які були застосовані для діагностики членів вибірки.

Отримані нами (див. табл.1), кількісні та якісні показники рівня розвитку байдужості були співставленні з балами, набраними студентками за шкалами ЕМ (емоційність моторна) та ЕК (емоційність комунікативна). Останні є компонентами методики "Опитувальник формально-динамічних властивостей" В.М. Русалова.

Таблиця 1. Результати застосування кореляційного аналізу показників рівня розвитку емоційності та особистісної дихотомії "Байдужість-небайдужість" у студентів-психологів

Темпераментальні властивості	Кількісні показники рівня розвитку "Байдужості-небайдужості"			
	1	2	3	4
ЕМ	*	*	*	*
ЕК	- 0,35	- 0,31	- 0, 28	- 0,32

Умовні позначення: 1 – Відповідальність; 2 – Товариськість; 3 – Дружелюбність; 4 – активність взаємодії.
ЕМ – емоційність моторна;
ЕК – емоційність комунікативна.
*- відсутні значимі кореляційні зв'язки.

Таким чином, є певні підстави припускати, що небайдужі студентки гуманітарного спрямування фахової підготовки є менш емоційними при взаємодії з оточуючими їх людьми. Тобто, вони мають меншу чутливість (ранимість) у випадку невдач у спілкуванні. І їм, також, мають бути в меншій мірі притаманними стурбованість в процесі соціальної взаємодії та дратівливість у ситуації спілкування. Отже, спираючись на аналіз параметрів свідомості (особистісних конструктів) молодих людей, з пріоритетними гуманістичними та духовними орієнтири особистісного та фахового розвитку, які використовуються ними для оцінки дихотомічної категорії "Байдужість-Небайдужість", можна висувати заперечення щодо деяких теоретичних уявлень с приводу поняття байдужість, що наведені вище [1]. Моральними (а отже духовними) є, небайдужі особи. В наших дослідженнях показано, що саме вони є більш стійкими до можливих страждань та втрат в процесі взаємодії з соціумом, а не навпаки.

На користь цієї думки свідчать інші наші емпіричні дані, аналіз яких вказує на те, що небайдужі мають в середньому значно нижчі показники (більш ніж в 2 рази) емоційного вигорання порівняно з байдужими.

Виходячи з вище наведеного, виникає потреба в подальших більш глибоких і детальних дослідженнях, метою яких має бути вивчення питання щодо виділення такого важливого критерію духовності як особистісна дихотомія "Байдужість-небайдужість" в якості її інтегрального показника.

Використані джерела:

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко – [3-е изд.]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
2. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: [Навч. посібник] / Т.С. Кириленко. – Київ: Либідь, 2007. – 256 с.
3. Щеткин Ю. Ю. Критерии духовности личности [Електронний ресурс] / Щеткин Ю.Ю. – Режим доступу: https://e-koncept.ru/2013/53121.htm. – Назва з екрану.

Никоненко Ю.П.
доцент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені М.Гоголя
М. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПОРУШЕННЯ АДАПТАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВНЗ

Навчання у вищому навчальному закладі для сучасної молодої людини – один з найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є актуальною проблемою для кожного, хто вступив до ВНЗ. Уміння адаптуватися за різних обставин характеризує процес становлення і розвитку особистості, її професійного зростання. У випадку ж її дезадаптації порушується не лише особистісно-професійний розвиток, а й знижуються психофізіологічні можливості організму і збільшується вірогідність розладів здоров'я (Зданевич Л. В., 2005).

На психологічному і соціальному рівнях підходи до проблеми адаптації грунтуються на існуванні індивідуально-психологічних теорій особистості (З. Фройд, А. Адлер, Е. Шпранглер, А. Маслоу, Б. Г. Ананьєв); соціально-психологічних (Г. Тард, Л. Виготський, Е. Фромм, Д. Мід, Б. Скіннер, Р. Лінтон) та ін.

Навчання у вищому навчальному закладі також характеризується високою нервово-психічною напругою, хронічною втомою, підвищеною тривогою, емоційним і інформаційним стресом і іншими етіологічними чинниками, дія яких у більшості випадків викликає перенапругу й астенізацію адаптаційних механізмів, виснаження функціональних резервів організму, зниження працездатності. Все це спричинює появу різних патологічних синдромів, серед яких найбільш поширені психосоматичні, а також неврози, хвороби органів дихання, серцево-судинної системи, органів травлення тощо. Дослідження свідчать, що всі основні захворювання виникають і розвиваються саме в період навчання у вищих навчальних закладах (Сирота Н. А.,2010).

Аналізуючи проблему пристосування студентів до умов фахового навчання, Столярчук О.А. навіть позначає її як першу кризу фахового навчання – кризу апробації. Розглядаючи дану кризу як нормативну, вищезазначений психолог відмічає, що існують дві типові стратегії реагування студентів на перебіг у них даної кризи – конструктивна та деструктивна. Так, використання конструктивної стратегії під час кризи адаптації викликає вироблення системного та систематичного підходу до навчально-професійної діяльності, формування професійно орієнтованої мотивації навчання, започаткування високої професійної самооцінки. Деструктивна стратегія подолання даної кризи провокує превалювання мотивації уникнення невдач у навчанні, досягнення ситуативного успіху,

відтак ускладнює формування професійної Я-концепції (Столярчук О. А., 2010).

Спираючись на дослідження таких вчених, як Б. Г. Ананьєв, П. Я. Гальперін, С. Л. Рубінштейн та ін., зауважимо, що для успішної адаптації до умов навчального процесу вищої школи, розвитку професійної цілеспрямованості й особистісних рис студентів, важливі такі індивідуально-психологічні особливості: показники роботи нервової системи, психічні процеси та стани, рівень стресостійкості та мотивації тощо (Ніколаєв Є.Л., Лазарєва Є.Ю.). В якості одного з важливих факторів адаптації особистості, успішність її справитись зі стресом пропонується розглядати копінг-компетентність, яка є аналогом вітчизняного поняття стресостійкості і є результатом взаємодії різних компонентів (психофізіологічного, емоційного, інтелектуального, вольового) в контексті загальної системи адаптації. У копінг-компетентності можна виділити наступні компоненти: адекватність інтерпретації та оцінювання різних параметрів ситуації як на рівні загальної тенденції, так і щодо специфічних стресорів; адекватність сприйняття зовнішніх і внутрішніх ресурсів для подолання стресу; багатий репертуар копінг-стратегій і сформованість навичок вибору найбільш ефективних стратегій поведінки у відповідності з параметрами ситуації; адекватність результатів копінга, наслідків вчинених дій, їх ефективності,можливості та необхідності корекції (Трифонова Е. А., 2013).

Копінг – це готовність індивіда вирішувати життєві проблеми шляхом пристосування до обставин, що передбачає сформованість вміння використовувати певні засоби для подолання стресу (Анциферова Л. І.,1987). Сучасний підхід до вивчення копінг-поведінки враховує наступні положення:1) людині характерний інстинкт подолання (Е.Фромм, 1992), однією з форм якого виступає пошукова активність (Аршавський, Ротенберг,1976); 2) на вибір способів подолання впливають індивідуально-психологічні особливості: темперамент, рівень тривожності, тип мислення,
особливості локус контролю, спрямованість характеру та ін.; 3) стратегії копінг-поведінки у складних ситуаціях будуть залежати від рівня самоактуалізації особистості.

В нашому емпіричному дослідженні прийняло участь 30 студентів віком від 20 до 23років факультету психології та соціальної роботи протягом 2018-2019 р. В своїй роботі ми мали на меті встановити взаємозв’язок між рівнем адаптації студентів, типом темпераменту, типом акцентуації характеру, рівнем стресостійкості та переважаючою копінг-стратегією.

Експериментальне дослідження проходило у декілька етапів. На першому етапі ми визначали рівень адаптаційних здібностей наших досліджуваних, рівень стресостійкості та соціальної адаптації. Використовувались методики: 1. Багаторівневий особистісний

опитувальник "Адаптивність" Маклакова (МЛО-АМ); 2.Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Райха(Раге); За результатами дослідження групу високої і нормальної адаптації становлять 43% досліджуваних (13 чол.), групу задовільної адаптації становлять 20% досліджуваних (6 чол.), групу низької адаптації становлять 37% (11 чол.). Таким чином, виявлено, що 37% досліджуваних мають "низький рівень" адаптації.

Дослідження рівня стресостійкості та соціальної адаптації проводилось за допомогою методики визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге. За результатами дослідження високий рівень стресостійкості та соціальної адаптації (150-199 балів) виявився у 47% досліджуваних (14 чол.); пороговий рівень стресостійкості (200-299 балів) виявився у 43% досліджуваних (13 чол.); низький рівень стресостійкості (300 і більше) виявився у 10% досліджуваних (3 чол.). На другому етапі використали наступні методики: опитувальник визначення типу темпераменту EPI (за Айзенком); методику визначення типу акцентуації характеру (заЛеонгардом); та опитувальник копінг-стратегій Лазаруса та Фолкмана. Згідно отриманих даних екстраверти становлять 61% наших досліджуваних, інтраверти – 39%.

Отримані показники за шкалою "нейротизм" у досліджуваних дозволяють їх поділити на дві групи: емоційно стійкі – 80% та емоційно не стійкі – 20%.

В результаті використання методики визначення типу акцентуації рис характеру та темпераменту було викявлено, що у 27% досліджуваних (8 чол.) акцентуації не було виявлено; у 10% досліджуваних (3 чол.) – змішаний тип акцентуації; у 20% досліджуваних (6 чол.) – "застрягаючий" тип акцентуації; у 13% досліджуваних (4 чол.) – "гіпертимний" тип акцентуації; у 10% досліджуваних (3 чол.) – "емотивно-лабільний" тип акцентуації; у 6% досліджуваних (2 чол.) – "тривожний" тип акцентуації; у 6% досліджуваних (2 чол.) – "дистимічний" тип акцентуації характеру; у 3% досліджуваних (1чол.) – "нестабільний, збудливий".

В результаті використання опитувальника "Копінг-стратегій" Лазаруса і Фолкмана виявилось, що 20% досліджуваних (6 чол.) у складних ситуаціях користуються копінг-стратегією "Позитивна переоцінка"; 20% досліджуваних (6 чол.) – "Пошук соціальної підтримки"; 13% досліджуваних (4 чол.) – "Самоконтроль"; 13% досліджуваних (4 чол.) – "Планування вирішення проблеми"; 10% досліджуваних (3чол.) – "Дистанціювання"; 10% досліджуваних (3 чол.) – "Втеча, уникнення"; 7% досліджуваних (2 чол.) –" Конфронтація"; 7% досліджуваних (2 чол.) – "Прийняття відповідальності".

З метою виявлення істотних статистичних взаємозв’язків між рівнем стресостійкості, типом темпераменту, типом акцентуації характеру, переважаючою копінг-стратегією та рівнем адаптації особистості, що пов’язані з навчанням у ВНЗ, ми використали кореляційний аналіз.

В результаті дослідження ми виділили групу з "низьким рівнем адаптації" 37% досліджуваних (11 осіб) –які входять в групу ризику щодо виникнення дезадаптації .

m = 11 (кількість досліджуваних з низьким рівнем адаптації) і рівнем значущості p = 0.05 критичне значення коефіцієнта Пірсона rкрит = 0,226, з рівнем значущості p = 0,001 rкрит = 0,478.

№	Чинники порушення адаптації	Особистісний адаптаційний потенціал "ОАП"
1	Копінг стратегія "Дистанціювання"	-
2	Копінг стратегія "Уникнення, втеча"	-0,32198**
3	Низький рівень стресостійкісті	-0,32606**
4	Застрягаючий тип акцентуації	-0,27317*
5	Тип темпераменту	
	Рівень нейротизму	-
	Рівень екстраверсії/ інтроверсії	-0,22623*

Умовні позначення:

* - при p < 0,05

**- при p < 0,01

***- при p < 0,001 (вказує на достовірність отриманих результатів)

Вищенаведені дані свідчать про те, що спостерігається певна взаємозалежність між копінг-стратегією "Уникнення, втеча", низьким рівнем стресостійкості та соціальної адаптації, "застрягаючим" типом акцентуації характеру, рівнем екстраверсії/інтроверсії та рівнем особистісної адаптації студентів. Це свідчить про те, що наступні психологічні чинники впливають на успішність адаптації студента у ВНЗ : наявність виражених меланхолійних або холеричних рис у структурі темпераменту; акцентуація особистості по застрягаючому типу; превалювання копінг-механізму "уникнення" та "дистанціювання" у вигляді звичної реакції на стрес. Таким чином, емпіричне дослідження показало необхідність створення психопрофілакктичної програми спрямованої на попередження порушень адаптації у студентів ВНЗ.

З метою попередження дезадаптації у студентів необхідним є створення і впровадження в практичну діяльність психолога системи освіти психопрофілактичної програми щодо подолання негативних наслідків стресової напруги із врахуванням притаманних студентам акцентуацій, копінг-стратегій і низького рівнястресостійкості. На наш погляд профілактика порушення адаптації повинна включати: 1.Прогресивну м’язеву релаксацію Джекобсона; 2.Аутогенне тренування (самопереконання, самоконтроль емоційного стану за зовнішнім виявом емоцій, концентрація і візуалізація); 3.Релаксуючі техніки дихання; 4.Тілесно-орієнтовані техніки; 5.Медитацію; 6.Тренінг саморегуляції станів

нервово-психічної напруженості, підвищення працездатності, управління стресом.

Література:

1. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Под ред. Д.В.Колесова. / Колесов Д.В.– М: Педагогика, 1987. – 152 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита //Психологический журнал.// Анцыферова Л.И.– 1994. – Т.15.– №1. – С.3–17.
3. Баранов А.А. Психологическая стрессоустойчивость и мастерство педагога: теоретические и прикладные аспекты: автореф. дис....докт. психол. наук. - СПб, 2002. – 41 с.
4. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
5. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М.: ПЕР-СЭ, 2006. – 528 с.
6. Большой психологический словарь. / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. - М.: Прайм-Еврознак, 2003 - 672 с.
7. Вознесенская Т.Г., Эмоциональный стресс и профилактика его последствий, URL: http://rmj.ru/articles_4239.htm
8. Зданевич Л.В. Як живеться студентові?// Гуманітарні науки. – 2005. - №2. – С. 174 -179.
9. Казміренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії// Практична психологія та соціальна робота. - 2004. - №6 - С. 76 - 78.
10. Левченко І.В , Петрусенко М.М - "Ефективність та умови адаптації до навчання у вищому навчальному закладі студентів першого курсу" //Психологічний журнал. – 2002. №4 – С. 22-23.
11. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога./ Малкина-Пых – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – С.27–38.
12. Николаев Е. Л, Е.Ю. Лазарева – " Адаптация и адаптационный потенціал личности: Соотношение современных исследовательских подходов" // Весник психологи и психиатрии . Чувашии, 2013, № 9 – С 28-29.
13. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч.посібн. – К.: Кондор, 2005.-278 с.
14. Столярчук О. А. Дослідження динаміки криз фахового навчання майбутніх учителів / О. А. Столярчук // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – В. 29. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – С. 305 – 311.
15. Чехлатый Е. И. Личностная и межличностная конфликтность и копинг-поведение у больных неврозами и их динамика под влиянием групповой психотерапии: дисс. канд.мед.наук / Е. И. Чехлатый. – СПб., 1994. – 165 с

Новік Д.А.
аспірант кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІКОВОЇ ДИНАМІКИ ЕГОЦЕНТРИЗМУ

Криза раннього віку є першим виявом егоцентризму. Самосвідомість – психічне новоутворення цього віку. Виникає й відповідний цьому новоутворенню клас дій, пов’язаних з прагненням до самостійності, що виявляється у відомому "я сам". В цей період особливого значення набуває пізнавальна функція – образ світу отримує свій "центр", яким стає "Я" дитини. Відповідно, заявляє про себе егоцентризм [4].

На перших етапах свого інтелектуального розвитку дитина виявляє реалізм, вважає довколишні об’єкти саме такими, якими їх подають органи чуттів, а себе – за точку їх відліку [4].

Егоцентризм, за Піаже, – фактор пізнання. Це певна сукупність докритичних і, відповідно, дооб'єктивних позицій у пізнанні речей, інших людей і себе самого. Егоцентризм – різновид систематичної і неусвідомленої ілюзії пізнання, форма первісної центрації розуму, коли відсутня інтелектуальна релятивність і реципрокність [9].

Егоцентризм властивий не тільки дитині, але і дорослому там, де він керується своїми спонтанними, наївними судженнями, які за своєю суттю не відрізняються від дитячих суджень про речі. Егоцентризм – це спонтанна позиція, яка керує психічною активністю дитини; вона зберігається на все життя у людей, що залишаються на низькому рівні психічного розвитку [6;7].

За словами Піаже, звільнитися від егоцентризму – значить усвідомити те, що було сприйняте суб'єктивно, знайти своє місце в системі можливих точок зору, встановити між речами, особистостями та власним "Я" систему загальних і взаємних відносин [6;7].

Егоцентризм означає, що дитина може бачити весь світ тільки зі своєї точки зору. Ніяких інших точок зору для дитини спочатку не існує. Стати на точку зору науки, суспільства дитина не може [2; 6].

Дослідження, виконані під керівництвом П. Я. Гальперіна, показали, що в основі відсутності інваріантності лежить глобальне уявлення дитини про об'єкт. Для того, щоб подолати безпосереднє відношення до дійсності, треба виділити параметри об'єкта, а потім порівняти їх між собою [2; 6].

Досліджуючи феномен центрації, Д. Б. Ельконін припустив, що в рольовій колективній грі, тобто в провідному типі діяльності дитини-дошкільника, відбуваються основні процеси, пов'язані із подоланням "пізнавального егоцентризму". Часте переключення з однієї ролі на іншу в різноманітних іграх дітей, перехід із позиції дитини на позицію дорослого

призводить до систематичного "розхитування" уявлень дитини про абсолютність свого становища у світі речей і людей і створює умови для координації різних позицій. Ця гіпотеза була перевірена в дослідженні В. А. Недоспасової [5; 6].

Отже, егоцентризм досліджений Ж. Піаже долається в умовах сюжетно-рольової гри в дошкільному віці та повністю зникає в молодшому шкільному віці в умовах навчальної діяльності шляхом поетапного формування розумових дій.

Вдруге егоцентризм виявляє себе у підлітковому віці. Л. С. Виготський докладно розглядав проблему інтересів у перехідному віці, називаючи її "ключем до всієї проблеми психологічного розвитку". Л. С. Виготський перерахував декілька основних груп найбільш яскравих інтересів підлітків, які він назвав домінантами, серед яких виділив "егоцентричну домінанту" (інтерес підлітка до власної особистості) [1].

Згідно з Л. С. Виготським, істотні зміни відбуваються в цьому віці й в розвитку уяви. Під впливом абстрактного мислення уява "переходить у сферу фантазії". Говорячи про фантазію підлітка, Л. С. Виготський зазначав, що "вона спрямована у нього в інтимну сферу, яка ховається зазвичай від людей, яка стає виключно суб'єктивною формою мислення, мислення виключно для себе" [1].

Підліток вважає, що інші люди стурбовані його поведінкою і зовнішнім виглядом так само, як і він сам. Саме це переконання Д. Елкінд позначає терміном – "Уявна аудиторія" ("Imaginary audience"), і розглядає цей феномен як один з основних компонентів егоцентризму в підлітковому віці. Поняття "Уявна аудиторія", на думку Д. Елкінда, сприяє поясненню багато чого з афективного досвіду і поведінки підлітка. Прагнення до усамітнення і небажання підлітка розкриватися, певною мірою, може бути реакцією на відчуття, що він постійно знаходиться під критичним поглядом інших людей [10].

Підліток оцінює себе й особливо свої почуття як щось унікальне, особливе: тільки він може так страждати, любити, ненавидіти. Ця віра в унікальність своїх переживань була названа Елкіндом "Особистим міфом" ("Personal fable"). "Особистий міф" становить другий компонент егоцентризму у підлітковому віці [10].

Л. С. Виготський відзначав два основних новоутворення підліткового віку. Це розвиток рефлексії та на її основі самосвідомості [1]. Навчальна діяльність створює "поворот" від спрямованості на світ до спрямованості на самого себе. До кінця молодшого шкільного віку у дитини виникають нові можливості, але вона ще не знає, що вона собою являє. Розв'язання питання "Що я таке?" може бути знайдено тільки шляхом зіткнення з дійсністю [6].

У цей період навчальна діяльність для підлітка відступає на задній план. Центр життя переноситься з навчальної діяльності в діяльність спілкування. Якраз тут відбувається засвоєння моральних норм, освоюється система моральних цінностей. Засвоєння підлітком

морального зразка відбувається тоді, коли він робить реальні моральні вчинки в значущих для нього ситуаціях. Але засвоєння цього морального зразка не завжди проходить гладко [6].

М’ясоїд П.А., будуючи, на підставі системно-діяльнісного підходу, теоретичну модель ненормативного психічного розвитку, вказує, що як і у нормативному випадку, за ненормативним психічним розвитком на рівні особистості криються процеси закономірного ускладнення і перехрещування видів діяльності, виходу індивіда за наявні обмеження, вироблення певної позиції й створення власної філософії. Проте, якщо психічна норма – це творчість, гармонійний образ світу, і, найголовніше, – вчинок, то відхиленням від норми буде самореалізація на шкоду іншим, конфліктний образ світу, проступок як вчинок, що суперечить нормам моралі [4].

Здійснюючи проступок, індивід ненормативним способом задовольняє якусь потребу. Проте, якщо органічні потреби – це прагнення до дедалі досконалішої адаптації, індивідні – до освоєння, то потреби особистості – до втілення свого "Я" у світ [4].

Прагнення втілити своє "Я" в дійсність, заявити про себе підпорядковує собі всі інші тенденції індивіда. На цьому ґрунті розвивається егоцентризм – орієнтація лише на своє "Я", нездатність розмірювати свої прагнення з інтересами інших. Усі стосунки індивіда зі світом центруються довкола його потреб особистості. Образ світу начебто переломлюється через "Я" і змінюється залежно від стану самосвідомості [4].

Ненормативний розвиток – це фіксація на задоволенні власних потреб, які внаслідок цього стають центром стосунків дитини зі світом. На відміну від нормативної – децентрованої особистості, ненормативна особистість є егоцентричною, її відрізняє егоцентрична позиція – ставлення до довколишніх, як до засобу досягнення власних цілей, тоді як децентрична позиція, навпаки, є ставленням до іншого як до цілі. Проступок несе у собі егоцентричну позицію, вчинок – децентричну [4].

Перехрещування стосунків індивіда зі світом активізує процеси свідомості та самосвідомості, змушує його створювати образ ситуації, що склалася, та шукати в ньому місце свого "Я". Егоцентризм є вираженням сенсоутворювальних компонентів і має відношення до простору смислів, до семантичної сфери свідомості [4].

Отже, егоцентризм в онтогенезі виявляє себе двічі. Вперше – у дошкільний період. У цей період особливого значення набуває пізнавальна функція – образ світу отримує свій "центр", яким стає "Я" дитини. Відповідно, заявляє про себе егоцентризм. Він виявляє себе як фактор пізнання, як сукупність докритичних і, відповідно, дооб'єктивних позицій у пізнанні речей, інших людей і себе самого. Подолання егоцентризму в цей період здійснюється в умовах сюжетно-рольової гри та шляхом поетапного формуванням розумових дій.

Вдруге егоцентризм виявляє себе вже в підлітковому віці, як прояв інтересів і потреб підлітка. У перехідний період відбуваються істотні зміни у моральному розвитку особистості. У разі ненормативного розвитку формується егоцентризм – орієнтація лише на своє "Я", нездатність розмірювати свої прагнення з інтересами інших. Усі стосунки індивіда зі світом центруються довкола його потреб особистості. Відповідно, для того, щоб подолати егоцентризм, треба не лише навчати, формуючи об'єктивну картину світу, а також виховувати відповідні моральні цінності, а саме просоціальну спрямованість особистості.

Література:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: Детская психология / [ред. Эльконин Д. Б.]. – 2-е изд.,– М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Гальперин П.Я Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. // Вопросы психологии. – 1963. – №5. – С. 61–72.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. посіб. / П. А. М'ясоїд. – Київ: Вища шк., 487. – 204 с. – (3).
5. Недоспасова В. А. Формирование условной позиции в мышлении детей дошкольного возраста / В. А. Недоспасова. // Воспитание, обучение и психическое развитие. Ч. I.: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду общества психологов СССР. – 1983. – С. 84–86.
6. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология / Л. Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
7. Обухова Л. Ф. Концепция Ж.Пиаже: За и против / Л. Ф. Обухова. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 191 с.
8. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / [ред. Петровский А.В.]. – 2-е изд.,– М.: Политиздат, 1976. – 479 с.
9. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / [ред. Гиппенрейтер Ю. Б. и др]. – М., Изд-во Моск. ун-та, 1981. –400 с.
10. Elkind D. Egocentrism in adolescence / Elkind. // Child Development. – 1968. – №4. – С. 1025—1034.

Новік К.А.
практичний психолог, соціальний педагог
НВК "ЗОШ І-ІІІ ст. інформаційно-технологічний ліцей №16"

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ЖИТТЄВИХ СЕНСІВ ТА ОРІЄНТАЦІЙ ОСІБ ІЗ РОЗЛАДАМИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

Порушення харчової поведінки – комплекси симптомів, що є результатом взаємодії біологічних (вік, соматичні захворювання в анамнезі, порушення в центрах апетиту, зниження адаптивного термогенезу), соціокультурних (бажання мати стрункy фігуру відповідно до стандартів краси та успішності, традиції харчування), соціально-психологічних (переважання сімейної тривоги, провини, психоемоційного напруження), особистісних (неадекватно занижена самооцінка, дефіцит рефлексії) і психологічних чинників (дефіцит довільного контролю, труднощі опису та диференціації емоційних станів) [1].

Розлади харчової поведінки (далі РХП) є групою хронічних захворювань, які в цілому не дуже добре вивчені й складно діагностуються. Найбільш поширені розлади прийому їжі – нервова анорексія, нервова булімія і неконтрольоване переїдання [1].

Системи життєвих сенсів (альтруїстичні, екзистенційні, гедоністичні, статусні, комунікативні, сімейні, когнітивні, сенси самореалізації) та орієнтацій (цілі у житті, інтерес до процесу життя, його емоційна насиченість та результативність, задоволеність самореалізацією та спрямованість локус контролю) особистості є досить суттєвим аспектом у формуванні адекватної харчової поведінки особистості [2; 3].

Науково-теоретичний аналіз проблеми системи життєвих сенсів та орієнтацій осіб із РХП зумовив необхідність емпіричного вивчення психологічних особливостей даного феномену.

Сенс життя являє собою складноорганізовану систему смислів, і відповідно, обраний інструмент діагностики повинен оцінювати всю систему в цілому і кожен з її змістовних компонентів окремо. Відповідно, для проведення дослідження був розроблений комплекс методів та методик, які дали змогу всебічно вивчити психологічні особливості системи життєвих сенсів та орієнтацій осіб із РХП. Тест "Сенсожиттєві орієнтації" (методика СЖО) Д. А. Леонтьєва дозволяє оцінити "джерело" сенсу життя, яке може бути знайдено людиною або в майбутньому (цілі), або в сьогоденні (процес) або у минулому (результат), або у всіх трьох складових життя. Тест СЖО є адаптованою версією тесту "Мета в житті" (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамб і Леонарда Махоліка [3]. Методика дослідження системи життєвих сенсів (Котляков В.Ю.) стала інструментом для визначення змісту системи життєвих сенсів (тобто для відповіді на питання, які категорії життєвих сенсів і в якому співвідношенні представлені в системі життєвих сенсів випробуваного) [2].

Збір емпіричного матеріалу здійснювався на базі Чернігівської обласної психоневрологічної лікарні (с. Халявін) та центру лікування харчової залежності "Revocanda" у м.Київ. У контрольну групу потрапили учні 10 – 11-х класів навчально-виховного комплексу "ЗОШ І-ІІІ ст. – інформаційно-технологічний ліцей №16" та жінки і чоловіки молодого віку м. Чернігова.

На основі результатів дослідження були описані рівні рангових значень системи життєвих сенсів осіб із РХП, які представлені в ієрархічному вигляді.

1. Смисл самореалізації (більша частина опитуваних – 54% – має високий ступінь вираженості даного життєвого сенсу, 38% – середню і лише 8% опитуваних має низький рівень).

2. Гедоністичний смисл (46% досліджених мають високий рівень вираженості даного життєвого смислу, 38% – середній та 16% – низький).

3. Комунікативний та когнітивний смисли (19% молодих людей мають високий рівень даних життєвих смислів, 62% - середній та 19% – низький).

4. Екзистенційний смисл (15% – високий рівень, 62% – середній та 23% – низький).

5. Сімейний смисл (15% мають високий рівень даних життєвих смислів, 38% – середній та 47% – низький).

6. Альтруїстичний смисл (лише 8% досліджених мають високий рівень даного життєвого смислу, 54% – середній та 38% – низький).

7. Статусний смисл (високий рівень даних життєвих смислів не виявився у досліджуваних зовсім, середній рівень – 61% опитуваних і низький рівень мають 39% респондентів).

Був виявлений зворотній взаємозв'язок між такими категоріями життєвих сенсів, як: "сенс самореалізації – комунікативний сенс" ($r = -0,738$; $p < 0,01$), "альтруїстичний – сенс самореалізації" ($r = -0,574$; $p < 0,05$), "гедоністичний – сімейний сенс" ($r = -0,635$; $p < 0,05$), "статусний – когнітивний сенс" ($r = -0,629$; $p < 0,05$).

У осіб із РХП такі життєві сенси, як комунікативній та когнітивній, практично рівнозначні за ступенем вираженості. Самореалізація повністю виключає альтруїзм та комунікативний життєвий сенс, гедоністичний сенс зворотно пропорційний із сімейним та має таке ж співвідношення як статусний сенс і когнітивний. В цілому у системі життєвих сенсів домінують сенс самореалізації, гедоністичний сенс. Останні місця у рейтингу системи життєвих сенсів займають альтруїстичний, сімейний та статусний сенси.

У результаті ранжування даних дослідження категорій системи життєвих сенсів у контрольній групі випробовуваних, отримані наступні дані (категорії розташовані за ступенем зниження значущості): екзистенційні, самореалізації, комунікативні, сімейні, гедоністичні, альтруїстичні, статусні та когнітивні сенси.

Також у цій групі був виявлений лише один позитивний взаємозв'язок життєвих сенсів – "гедоністичний – екзистенційний" ($r = -$

0,52; p <0,05) та зворотній значущий взаємозв'язок між такими категоріями життєвих сенсів як: "сенс самореалізації – комунікативний сенс" (r = - 0,647; p <0,01) та "гедоністичний – сімейний сенс" (r = - 0,516; p <0,05).

Результати діагностики сенсожиттєвих орієнтацій дозволяють отримати уявлення про рівні вираженості системи життєвих сенсів осіб із розладами харчової поведінки.

Серед досліджених осіб із РХП переважає високий (у 46% опитуваних) та середній рівень (у 46% осіб) наявності в житті людини цілей у майбутньому. Враховуючи показники інших шкал СЖО, можна стверджувати, що високі бали за вказаною шкалою характеризують осіб, плани яких не мають реальної опори в сьогоденні та не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію.

Отримані результати діагностики серед осіб із РХП у порівнянні з контрольною групою майже однакові, проте мають принципові відмінності у співвідношенні з іншими шкалами. Маємо показники (низький, середній та високий рівень відповідно – 12%, 47% та 41%), які вказують на те, що переважну більшість досліджуваних контрольної групи характеризують наявність в житті цілей у майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості і тимчасову перспективу.

Друга шкала зображає процес життя або інтерес і емоційну насиченість життя. Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя полягає у тому, що щоб жити. Менше, ніж одна третина досліджених осіб із розладами прийому їжі мають високий рівень даного показника (30%). Тобто лише незначна частина досліджуваних сприймає процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Серед осіб із харчовими розладами переважають середні та низькі бали (53% та 16%) за даною шкалою. Це ознака незадоволеності своїм життям. У співвідношенні з високими показниками шкали результативності можемо стверджувати, що повноцінний сенс життя досліджуваним надають спогади про минуле.

У порівнянні, учасники контрольної групи мають у переважній більшості високий та середній рівень за даним показником (41% та 47% відповідно). Це свідчить про те, що досліджувані в цілому сприймають процес свого життя як емоційно насичений, цікавий та наповнений змістом.

Наступна шкала – результативність життя або задоволеність самореалізацією. Бали за цією шкалою зображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивна та осмислена була прожита її частина. Увага в даному випадку спрямована на минуле та певною мірою співвідноситься з незадоволеністю сьогоденням. Майже половина досліджених осіб із РХП (53%) мають високий рівень за даним показником. Низькі бали – незадоволеність прожитою частиною життя – мають 23% досліджених. Середні показники також встановлені у цьому діапазоні.

Серед досліджених контрольної групи низькі показники майже не виражені (11%). Натомість переважають середні та високі значення (42% та 47% відповідно).

Шкала "Локус контролю – Я (Я – господар життя)" показує досить суперечливі явища. Особи із розладами харчової поведінки весь час намагаються взяти контроль над своїм життям або хоча б над якоюсь його частиною. Як правило це несе деструктивний компенсаторний характер. Високі показники зазначеного локусу-контролю має третя частина досліджених (31%). Низькі бали за даною шкалою демонструють невіру у свої сили контролювати події власного життя у досліджуваних майже не виражені (8%). Відповідно майже половина опитаних має середній рівень вираженості даного явища.

У контрольній групі переважає високий (47%) та середній (41%) рівень інтернального локус-контролю.

Наступна шкала "локус контролю – життя або керованість життя". Переконання у тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх, має третя частина (31%) досліджених осіб із розладами харчової поведінки. Переважна більшість – 54% – має середні показники. Низькі бали мають 15% досліджених. Їм притаманний фаталізм, переконаність у тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю, свобода ілюзорна, і безглуздо що-небудь прогнозувати на майбутнє.

Контрольна група у порівнянні з отриманими показниками за даною шкалою має дещо іншу спрямованість. Переважна більшість досліджених (53%) мають високі показники й переконані у тому, що саме вони "знаходяться за кермом". Дещо менша частина опитаних (35%) має середні показники, і лише 12% осіб мають низькі показники за даною шкалою.

На основі узагальнених діагностичних даних був отриманий показник усвідомленості життя осіб із РХП. Переважна більшість (61%) молодих людей має середній рівень усвідомленості життя, у 30% опитаних діагностується високий рівень і у 9% – низький рівень. У порівнянні із контрольною групою дані показники усвідомленості життя досить низькі. Так, у контрольній групі переважає високий рівень усвідомленості життя (53%), досить виражений середній рівень (35%) і найменший за значеннями – низький рівень усвідомленості (12%).

Провівши кореляційний аналіз діагностичних даних осіб із розладами харчової поведінки та у контрольній групі окремо, був виявлений значущій позитивний взаємозв'язок між усіма елементами сенсожиттєвих орієнтацій. Відповідно, зі збільшенням показників за однією з вище вказаних шкал, інші показники теж будуть збільшуватися. Використовуючи даний принцип може бути розроблена корекційно-розвивальна, профілактична програма.

Отже, на підставі вищевикладених результатів дослідження, можна прийти висновку, що ієрархія системи життєвих сенсів у досліджуваних

осіб є одним із основних елементів, що обумовлює їх розлади харчової поведінки.

У осіб із РХП такі життєві сенси, як комунікативний та когнітивній, практично рівнозначні за ступенем вираженості. Самореалізація практично повністю виключає альтруїзм та комунікативний життєвий сенс, гедоністичний сенс зворотно пропорційний із сімейним та має таке ж співвідношення як статусний сенс і когнітивний.

В цілому у системі життєвих сенсів домінують сенс самореалізації та гедоністичний сенс. Останні місця у рейтингу системи життєвих сенсів займають альтруїстичний, сімейний та статусний сенс.

Проведене дослідження дає уявлення про цілі в житті людини. Серед досліджених осіб із РХП переважає високий та середній рівень наявності в житті цілей у майбутньому. Враховуючи показники різних шкал СЖО, можна стверджувати, що досліджувані із розладами харчової поведінки характеризуються як особи, плани яких не мають реальної опори в сьогоденні та не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Лише незначна частина досліджуваних сприймає процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Це ознака незадоволеності своїм життям. У співвідношенні з високими показниками шкали результативності можемо стверджувати, що повноцінний сенс життя досліджуваним надають спогади про минуле.

На основі узагальнених діагностичних даних був отриманий показник усвідомленості життя осіб із РХП. Переважна більшість молодих людей має середній рівень усвідомленості життя. Такий світогляд, конструювання системи цінностей, в цілому, досить точно характеризує порушення процесу соціалізації і, як наслідок, є проявом девіантної харчової поведінки.

Література:

1. Змановська Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановська. – Москва: Академия, 2006. – 288 с.

2. Котляков В. Ю. Методика исследования системы жизненны смыслов / В. Ю. Котляков. // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. – 2004. – №2. – С. 18 – 21.

3. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1992. – 16 с.

Орлик О.В.
Студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

Особливості конфліктності акцентуйованих особистостей

Актуальність теми. Зростання напруженості у сучасному суспільстві обумовлює збільшення різноманітних конфліктів та необхідність їх всебічного вивчення з метою нівелювання негативних наслідків та якнайповнішого використання закладених у них позитивних можливостей для розвитку особистості.

Знання чинників, які обумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, дозволяє розробити комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення. Така робота дозволяє не лише допомогти особистості одержати знання про ефективні способи розв'язання конфліктів, але і надає їй інформацію про основні психологічні особливості, які зумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, про можливості саморегуляції у складних життєвих ситуаціях, здійснює цілеспрямований вплив на особистість з метою гармонізації її психічного та соціального життя.

Варто зазначити, що саме у підлітковому віці відбувається значна кількість конфліктів, які підлітки не вміють вирішувати, і в їх конфліктних відносинах переважають деструктивні тенденції. Для зниження гостроти подібних явищ і більш продуктивного розв'язання міжособистісних конфліктів, необхідно їх психологічний супровід. Успішність взаємодії з підлітками вчителя та шкільного психолога багато в чому визначається розумінням вікової специфіки конфліктності та обранням адекватних засобів і способів роботи з ними.

Д.І. Фельдштейн стверджує про те, що якщо потреба підлітка в інтимно-особистісному спілкуванні задовольняється, то розвиток особистості здійснюється в позитивному напрямку, але коли потреба підлітка в соціально-орієнтованій формі спілкування залишається незадоволеною і обумовлює перевагу стихійно-групового спілкування, то призводить до негативного напрямку розвитку особистості підлітка. Ось чому необхідне цілеспрямоване включення підлітка в систему багатопланової діяльності, що забезпечує успішну форму поведінки, ліквідацію занедбаності, конфліктності, агресивності чи пасивності.

Однією зі складових конфліктної ситуації є її образ - те, як сприймають один одного і ситуацію учасники конфліктної взаємодії. Уявлення про конфлікт і способи його вирішення значно впливає на спілкування підлітків, оскільки людина реагує не на реальність, а на те, як він її собі уявляє.

Отже, зазначене вище зумовлює актуальність вивчення впливу акцентуацій характеру особистості на конфліктність саме у підлітковому віці.

Об'єктом дослідження виступають психологічні особливості дітей підліткового віку. **Предметом** вивчення є особливості конфліктності акцентуйованих особистостей.

Мета дослідження – систематизувати та узагальнити напрацювання вчених в області акцентуацій характеру та особливостей їх прояву в підлітковому віці.

Гіпотеза дослідження - ми припускаємо, що існує взаємозв'язок акцентуацій характеру та конфліктних форм поведінки.

Термін "акцентуація" в 1968 році ввів німецький психіатр К. Леонгард, який вживав його у словосполученнях "акцентуйована особистість" і "акцентуйована риса особистості". Він описує акцентуації як надмірно посилені індивідуальні риси особистості, що мають тенденцією до переходу в патологічний стан в несприятливих умовах [22, с.78].

Важливу роль у юнацькому віці відіграють міжособистісні конфлікти. Конфлікти в даному віці є одним із засобів самоствердження особистості, формування її активної позиції у взаємодії з навколишнім світом і можуть бути визначені як конфлікти становлення і самоствердження [5, с.144].

Стан конфлікту характеризується гострими негативними емоційними переживаннями його учасників. Конфлікт може виявитися на рівні свідомості окремо взятої людини – це внутрішньо-особистісний конфлікт, а також у міжособистісній взаємодії та на рівні міжособистісних групових стосунків [2,с.61].

Конфлікт потребує певних умов для свого виникнення. По-перше конфлікт можливий лише за наявності двох і більше сторін, причому в процесі розвитку конфлікту виникають тенденції до поляризації сторін для суб'єктів, що протистоять один одному. По-друге, необхідною умовою конфлікту є наявність "дефіциту", тобто обмеженої кількості матеріальних чи духовних благ, коли всі бажаючі не можуть задовольнити свої потреби в них. По-третє, конфлікт виникає лише тоді, коли сторони намагаються досягти мети за рахунок одна одної. По-четверте, важливим аспектом конфліктних відносин є влада, бо лише маючи її можна контролювати і спрямовувати поведінку іншої сторони [2,с.64].

Також на виникнення конфліктної поведінки впливає тип темпераменту та характер [10,с.91].

Конфліктні форми поведінки – це такий стиль поведінки людини (фізична, вербальна, непряма агресія, роздратування, негативізм, образа, підозрілість тощо), який детермінує виникнення конфліктів [10, с.83].

Конфліктні форми поведінки спричинені багатьма факторами. В конфлікти з оточуючими найчастіше вступають люди з негнучким, ригідним характером, ті, хто не адекватно сприймає інші альтернативні

форми поведінки, що є протилежним до їхніх принципів і ціннісних критерії [10,с.91].

Акцентуація характеру – це проміжні варіанти норми як результат підсилення його окремих рис. Під час акцентуації в індивіда проявляється підвищена вразливість до певних стресогенних чинників за відносної стійкості щодо інших [4,с.12].

К. Леонгард виділяє такі типи акцентуацій характеру: гіпертимний тип, дистимний тип, циклоїдний тип, збудливий тип, застрягаючий тип, педантичний тип, тривожний тип, емотивний тип, демонстративний тип, екзальтований тип, екстравертований тип, інтровертований тип [11,с.141-142].

В ході розвитку і становлення дитини-підлітка відбувається не лише фізичні, психічні, соціально-психологічні зміни, а й у цей час оформлюється і характер, а точніше риси характеру.

Література

1. Андреєв В. И. Конфликтология: исскуство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В. И. Андреєв – М.: Народное образование, 1995. – 127 с.
2. Валлон А. Истоки характера у ребёнка // Вопросы психологии. - 1990. - №6. – С.11-18.
3. Конфліктологія : Підручник / За ред. Л.М. Герасіної, М.І. Панова. – Харків.: Право,2002. – 256 с.
4. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / М. В. Гамезо. - М., 1982. – 322с.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Характер, акцентуации характера и неврозы. - Ростов-на-Дону, 1997. – 281с.

Пархоменко Н.Ю.

вчитель початкових класів
Ніжинська гімназія №3
м. Ніжин, Україна.

ІГРОВІ ФОРМИ РОБОТИ ЯК ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Гра– явище багатогранне, як феномен культури, вона навчає, розвиває, дає можливість відпочити. Дитинство без гри і поза грою є неможливим. У грі виявляються і розвиваються творчі здібності, уява, фантазія. У сучасній школі велика увага приділяється ігровим формам навчання учнів початкових класів. Ігрова діяльність для дитини є загальною потребою, а для педагога – способом реалізації різноманітних завдань навчально-виховного процесу. Дидактична гра як форма

навчання вміщує в собі декілька елементів, і основний – дидактичний, який визначає мету використання гри [1, с 63].

Залучення в освітній процес у початковій школі ігрових технологій в умовах концепції "Нова українська школа" дозволяє вчителю ефективно формувати в учнів ключові компетентності, а саме: спілкування державною мовою, математичну грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно –
цифрову компетентність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні ігромадянські компетентності, загальнокультурну грамотність, екологічну грамотність і ведення здорового способу життя.

В даний час школа потребує такої організації своєї діяльності, яка забезпечила б розвиток індивідуальних здібностей і творчого ставлення до життя кожного учня, впровадження різних інноваційних навчальних програм, реалізацію принципу гуманного підходу до дітей. Досвід на практиці підтверджує, що принципово нові державні стандарти "Нової української школи" мають ґрунтуватися на компетентнісному та особистісно – орієнтованому підході до навчання, передбачає здобуття учнями умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в особистому житті, подальшому навчанні, позаурочній активності.

Актуальність ігрових технологій в сучасній початковій освіті підвищується і через перенасиченість школяра інформацією. В Україні незмірно розширюється предметно-інформаційне середовище. Останнім часом телебачення, відео, радіо, комп’ютер, мережа Інтернет дають учням величезний обсяг інформації. Актуальним завданням школи стає розвиток самостійної оцінки та відбору одержуваної інформації.

У грі розкривається перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку (В.Сухомлинський). Радикальні зміни, що відбуваються у сфері освіти на сучасному етапі, викликані потребою суспільства в кадрах, здатних приймати нестандартні рішення, які вміють логічно мислити. Тому кажуть найтяжче жити у часи змін.

Воно справді так. Але є і цікаво. Звісно, тільки в тому разі, коли ці зміни вносять у наше життя позитивні реалії. До таких можна віднести зміни в галузі освіти. Освіта України рухається у правильному напрямку. І не тільки вирішує внутрішні проблеми, а виходить на кардинально новий виток інтегруючись у досягнення світової спільноти. Розвивальне навчання сприяє розумовому розвитку школярів. Успіх розумового виховання залежить від творчого застосування методів навчання. Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій.

Ігрові технології є однією з унікальних форм навчання, яка дозволяє вчителю зробити цікавими і захоплюючими не тільки роботу учнів на творчо-пошуковому рівні,але й буденні кроки з вивчення предметів.

За всієї привабливості ідеї використання ігрової діяльності у навчальному процесі необхідно зазначити, що ігри актуальні й ефективні не на всіх уроках. Дивним буде, наприклад, ігрова контрольна робота чи гра на весь урок під час вивчення цілком нового матеріалу [3, с 2].

Під час планування, підготовки й проведення гри на уроці необхідно дотримуватися таких принципів і правил:

• учитель має чітко усвідомлювати дидактичні завдання використання ігрових елементів у навчальному процесі й організувати всю діяльність на уроці з орієнтацією на виконання цих завдань;

• усі учасники повинні знати й виконувати правила гри, про які їх докладно інформують до її початку;

• на ігровому уроці не повинно бути сторонніх спостерігачів, тому важливо залучати всіх учнів до активної діяльності;

• система підрахунку балів і визначення переможців мають залишатися максимально простими й наочними. Дуже корисно бали матеріалізувати (у вигляді фішок чи зірочок) і записувати їх на зведеному табло;

• при розподілі ігрових завдань учитель має виявити весь психологічний і педагогічний такт. Учнів, які не можуть похвалитися знаннями, необхідно підтримувати, створювати для них ситуацію успіху, щоб вселити впевненість;

• гра неможлива без духу змагання, тому переможці в ній мають бути обов'язково. Важливо тільки, щоб азарт не спричинив психологічних травм, тому не можна допускати образ і глузувань. Програвати, та й вигравати, треба вміти гідно [4, с 63].

У структуру гри, як діяльності органічно входить планування, реалізація мети, а також аналіз результатів в яких особистість повністю реалізує себе як суб’єкт. Мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору та елементами змагання, задоволення потреби в самоствердженні, в самореалізації [5, с 67].

Гравці мають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, яка обмежується тільки умовами та правилами гри. Учні самі вибирають власну роль, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її вирішення тощо. Учитель, який очолює гру, не має авторитарної ролі, а є інструктором (ознайомлює з правилами, консультує), суддею-рефері (дає поради про розподіл ролей), тренером (підказує учням для прискорення проведення гри), ведучим (організовує обговорення результатів гри).

Гра дарує щохвилинну радість, задовольняє актуальні невідкладні потреби, а ще – спрямована в майбутнє, бо під час гри у дітей формуються чи закріплюються властивості, вміння, здібності, необхідні їм для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому. І скрізь, де є гра, панує здоров’я, радість дитячого життя.Потрапляючи до школи після дитячого садка, дитина зустрічається з іншим видом діяльності –навчанням

Але гра залишається важливим засобом не лише відпочинку, а й творчого пізнання життя. Ігрова позиція –могутній засіб виховного впливу на дітей.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися. самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.Коли вчитель використовує на уроці елементи гри, то в класі створюється доброзичлива обстановка, бадьорий настрій, бажання вчитися.За А.С.Макаренко писав: “Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...” Отже, гра, її організація –ключ в організації виховання.В грі формується багато особливостей особистості дитини. Гра –це своєрідна школа підготовки до праці. В грі виробляється спритність, витримка, активність.

Гра –це школа спілкування дитини.Гра тільки здається легкою. А насправді вона потребує, щоб дитина яка грається віддавала грі максимум своєї енергії, розуму, витримки, самостійності. Гра постійно стає напруженою працею і через зусилля веде до задоволення. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам’ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потреба в діяльності, в процесі гри дитина “добудовує” в уяві все, що недоступне їй в навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться –пізнає нове, запам’ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію.У грі найповніше проявляється індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей.

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання молодших школярів . Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв’язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.Навчатись, граючись! Ця ідея цікавила багатьох педагогів і вихователів. Практично вирішити цю проблему зміг наш сучасник, нині добре відомий всім Ш.О.Амонашвілі. Він показав, як через гру можна увести дитину в складний світ пізнання. Ш.О.Амонашвілі грає, спілкуючись із своїми учнями. І це важливе вміння дорослої людини стати на один рівень з дитиною щедро винагороджується –блиском допитливих очей, живою активністю сприймання, щирою любов’ю до Вчителя.

Компетентнісний підхід в освіті –це відповідь на вимоги часу. Метою навчання на сучасному етапі є розвиток особистості учня; розкриття його здібностей та талантів. У контексті освітніх реалій ця мета конкретизується як підготовка учнів до життя, розвиток їх інтелектуальних та творчих здібностей, опанування знань, актуалізація умінь спілкуватися з іншими, опрацьовувати інформацію, гнучко реагувати на зміни в житті.

Дитинство є дуже важливим періодом у розвитку людини. У дитячому мозку відбуваються швидкозмінні процеси. Гра –це добровільна, своєрідна діяльність дитини. У грі вона росте, розвивається. Гра охоплює все: рух, мислення, нові інформації, новий досвід, комунікацію, працю, розвагу, послух правилам, є середовищем для розвитку фізичного, розумового, суспільного, розвитку характеру дитини. Треба визнати той факт, що усуспільнення дитини відбувається у великій мірі завдяки іграм за правилами. Дотримання правил у грі, їх належне розуміння, приходить повільно, має особливе значення у процесі морального розвитку дитини, її закономірного, заснованого на вимогах справедливості мислення, дружнього ставлення до інших. Гра є не лише своєрідною діяльністю але також значимим
процесом внутрішнього перевтілення (Г. Гетцер).

Батьки й педагоги повинні постійно пам´ятати слова В. Сухомлинського: “Дитина має справжнє емоційне і інтулектуальне життя тільки тоді, коли вона живе в світі ігор, казки, музики, фантазії і творчості. Без цього вона не краща за зів’ялу квітку”.

Важливим стає таке завдання для вчителів початкових класів НУШ : дати можливість кожній дитині через гру самовиразитися, самореалізуватися, як у процесі навчання так і в позаурочний час.

Отже, гра займає особливе місце у вихованні та навчанні дітей молодшого шкільного віку. Такий метод навчання допомагає створити атмосферу доброзичливості, емоційного піднесення, вільного вибору. Радість від ігрової діяльності в процесі гри поступово переходить в радість від навчання.

Література:

1. Артемова Л.В. Вчися граючись – К.: Томіріс. – 1990, – 124 с.
2. Блажеєва О.Д. Розвивальні ігри та завдання на уроках читання // Початкова школа. – №5, 2013. – с. 32 – 38.
3. Ільяницька Л.С. Ігрові проблемні ситуації // Початкова школа. – №7, 1996. – с. 21 – 22.
4. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні // Рідна школа. – 2000. – №4., с. 63- 64.
5. Математичні ігри в 1-3 класах // М.І. Микитинська, І.Д. Мацько. – К. 1980, – 213 с.
6. Нагай Л., Томиткін Є. Гра у становлення особистості дитини // Початкова школа. – №7, 1997. – с. 41 – 43.
7. Никитин Б. Розвивающие игры. – К. 1980, – 180 с.
8. Роль гри у навчанні і вихованні молодших школярів // Початкова школа. – №6, 1997. – с. 40 – 45.
9. Руденко О. Використання гри як засобу підвищення ефективності навчання // Школа : інформаційно-методичний журнал. – № 11, 2011. – с. 69-70.
10. Яковишин В. Уроки математики з елементами гри // Початкова школа. – №6, 1997. – с. 58 – 60.

Поліщук В.О.
студент IV курсу факультету психології та соціальної роботи Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м.Ніжин,Україна
Поліщук Л.Г.
НВК: ЗОШ І ступеня м. Конотоп, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Теоретичну і практичну психологію доцільно розглядати не як протилежні одна одній, а як два крила єдиної наукової психології. Теоретична психологія не може обійтися без практичної психології, але і вона вкрай необхідна для практичної психології. Більш того, саме з психологічної практики виростали і до неї поверталися відомі теорії З. Фрейда, К. Юнга, Л. Виготського, Г. Костюка, В. Моргуна та інших психологів. Саме для таких випадків підходять слова Больцано про те, що немає нічого більш практичного, ніж добра теорія. Тому ми розглядаємо методологію наукової психології як сферу інтеграції теоретичної та практичної психології, що не стоїть на місці і потребує свого неперервного розвит

Удосконалення методології наукової психології вимагає уточнення значення її ключових понять і перш за все – самого поняття психології. Проведений нами етимологічний аналіз дозволяє інтерпретувати ключовий термін нашої науки не тільки як "вчення про душу", про що невтомно говорять підручники, а і як учення про "душу, дух, одушевлене й одухотворене тіло" і "Я". До такого висновку приводять вже думки Гегеля, викладені ним ще на початку XIX століття у "Філософській пропедевтиці", в якій він вказував на дух як на предмет психології [4, с. 181], а у своєму листі до Нітгаммера розглядав "психологію більше в якості вчення про дух, ніж в якості вчення про душу" (4, с. 308). В контексті його ідей, а також міркувань С.Л. Рубінштейна [14], В.В. Зеньковского [13], В.Ф. Войно-Ясенецького [15] та інших мислителів, можна з високим рівнем упевненості покладати в основу категорії психології поняття "дух, душа, тіло" і Я, за допомогою якого людина рефлексує свій внутрішній і зовнішній світ. Слід зауважити, що за таким "буквальним" розумінням психології легко проглядається особистість, її діяльність, духовність. Ця інтерпретація поняття психології має явне методологічне значення, оскільки відкриває дію певного закону тріади "дух- душа-тіло" (і Я), згідно з яким визначається зовнішній і внутрішній предметний світ особистості. При цьому ця внутрішня суб’єктивна детермінація психологією людини світу не заперечує зовнішньої об’єктивної детермінації світом психології людини. Методологічно, завдяки "Я", з "психології особистості" рефлексивно "випливають", трансцендентуються соціальні побудови людства, які відповідають природі людської психіки. Згадаймо вислів Протагора "Людина є міра всіх речей, існуючих – що вони існують, неіснуючих – що вони не існують". А Секст Емпірик додавав, що людина

виступає "... критерієм усіх справ, діянь"... Йдеться, очевидно, про творчі діяння на шляху від "існуючого" до "неіснуючого" світу... У зв'язку з цим, можна вважати, що психологія, подібно біоніці, методологічно визначає "тріадну" і рефлексивну побудову системи освіти (учень, програма навчання, її духовний зміст і вчитель), комп'ютерної техніки (конструкція комп'ютера, програма його роботи, інформація, що функціонує в ньому, і користувач), святої Трійці (Бог Отець, Бог Син, Бог Святий Дух і Біблія), навіть самої психології, в якій є психосоматичний, психофізіологічний і наративний розділи, а також рефлексуючі їх теоретична й історична галузі.

У зв'язку з цим головна ідея, яку ми вважаємо важливою для становлення методології психологічної науки, полягає в перспективності її побудови на основі концентрації її категоріально-понятійного апарату та методико-технологічного інструментарію навколо категорій особистості, її діяльності та духовності. А це вимагає більш точної і поглибленої інтерпретації даних категорій. ого, академічно-психологічного. Важливий крок у контексті зазначеного розуміння методології випливає з філософської постановки проблеми цілі і засобів, тобто мети і методів. У методології психології ця діада – "мета – метод" – повинна бути послідовно розширена і розглядатися далі так, як це почав робити вже сам Л.С. Виготський і його послідовники і, перш за все, О.М. Леонтьєв [8], тобто в більш широкому психологічному контексті діяльності. Якщо йти від мети і методу як від психологічного ядра діяльності до її початку, то перед ними закономірно з'являється "предмет" – як проблемна дійсність, яка дійсно "буквально" передує меті. А перед предметом, якщо міркувати відповідно до логіки О.М. Леонтьєва [8], Г.С. Костюка [6] та інших відомих психологів, повинен стояти "мотив" (чи не співзвучно це поняття можливо первинному для нього терміну "метив"?). Тобто, може бути відтворена, реконструйована у методологічному плані послідовна конструкція "мотив – предмет –мета – метод...". Відзначимо, що саме в таких термінах розумів у своїх методологічних працях структуру діяльності Г.С. Костюк [6, с. 67]. Ця важлива частина методологічної формули діяльності, однак, повинна бути "перфектно" завершена. Перш за все, зрозуміло, що компонентна структура діяльності не закінчується лише методом. Метод має фундаментальне значення для особистості лише тоді, коли забезпечує практичне (!) досягнення певного результату, що є, на думку П.К. Анохіна [1] та інших дослідників, системотвірним фактором діяльності. Тому доцільно говорити про "метод досягнення результату", або "метод результату"!

Разом із тим, завершальною психологічною ланкою діяльності можна визнати не сам результат, що безпосередньо часто не задовільняє потреб людини (як, наприклад, виточена

токарем на верстаті металева деталь), а той продукт, який з'являється і споживається людиною в системі перерозподілу, переопосередкування результатів суспільної трудової діяльності і

громадянської поведінки, коли вони повинні пройти через етапи соціальної та економічної оцінки, отримати відповідне їм еквівалентне фінансове "означення" (грошовими знаками), що дозволяє провести його ринковий обмін на продукти, що забезпечують життєдіяльність особистості, життя людини. Тому, продовжуючи методологічну реконструкцію формули діяльності особистості, ми пропонуємо говорити про емотиви переживання і споживання необхідних для життя людини продуктів, в які "соціально-економічно" трансформуються до рівня потреб людини результати її діяльності. Дивно, але в існуючих формулах діяльності цей фінальний етап чомусь випадав із поля зору. Але спробуйте викинути зі свого життя відповідний до нього процес "шопінгу", і ви зрозумієте, чого варте таке обмежене розуміння діяльності. Тому психологічна формула діяльності особистості повинна набути наступного вигляду: "мотив – предмет – мета – метод (результат) – емотив (продукт). Відзначимо майже кібернетичну завершеність, перфектність такого методологічного розуміння діяльності – через зворотний зв'язок між емотивом і мотивом, коли емотивні, позитивні чи негативні, переживання факту задовільного або незадовільного переопосередкування, споживання отриманого внаслідок результативного здійснення діяльності продукту розвивають або гальмують, сприяють або блокують вхідні мотиви подальшого її існування. Зрозуміло, що дана формула діяльності повинна бути значно більш конкретизована, систематизована, диференційована, ієрархізована на рівні, зокрема власне діяльності, дій, операцій, розглядатися в своїй соціоструктурі, макроструктурі, мікроструктурі і наногенноструктурі, концептуально порівняна з іншими спробами формулювання сутності особистості та її діяльності. Вона може бути, наприклад, представлена в стратегічному, тактичному і оперативному плані, але в будь-якому випадку – розглядатися як універсальний інструмент людини, як поліметодичне утворення особистості. Ми можемо тут торкнутися лише деяких аспектів такої конкретизації.

У методологічному плані особистість та її діяльність дійсно можна вважати, за вдалим висловом Станіслава Лема, багатовимірною, системною "сумою технологій", психологічною супер-мега-методичною системою систем. При цьому не можна випускати з уваги ту обставину, що вказана методологічна психологічна здатність особистості включена в сучасні масштабні глобальні соціальні системи (ООН, ЮНЕСКО, міжнародні і національні угрупування, військові союзи, громадянське суспільство, субкультурні групи, злочинні об'єднання і т.п.), економічні (міжнародні торговельні, фінансові та ін. відносини), соціотехнічні (космічні, авіаційні, транспортні, енергетичні, інформаційні і т.д.), науково-технологічні (згадаємо лише Силіконову долину в США, технологічні парки в інших країнах і т.д.) і подібні до них системи. В даному контексті ця внутрішня методологічна психологічна здатність особистості, з її мотивами, предметами, метою, методами (результатами), емотивами

(продуктами), набуває величезної креативної трансформаційної сили, яка викликає доленосні наслідки для людства і окремої людини. У цьому контексті значно більшого осмислення вимагає феномен психологічної діяльності особистості. При цьому ми розрізнюємо поняття психічної (власне душевної) і психологічної (рефлексивно-тілесно-душевно-духовної) діяльності! Для такого розрізнення ключовою є думка Г.С. Костюка про те, що всі види людської діяльності здійснюються через психіку людини, а фактично – через психологічну діяльність! Саме розглянуті в даній статті дані про особистісне розуміння поняття психології, контентно-частотну і антиномічну формули особистості, методологічно перфектного трактування діяльності виступають для нас теоретико- методологічною підставою для виведення на авансцену наукової психології поняття психологічної діяльності особистості. Ця діяльність є результатом, з одного боку, початкового етапу онтогенезу психіки вже в дитячому віці, коли ще рано говорити про її предметну спеціалізацію, а з іншого боку – більш пізнього узагальнення особистістю різних предметних, у тому числі професійних видів діяльності і суспільної поведінки вже дорослої людини. В умовах сучасного розвитку теоретичної, прикладної та практичної психології, з їхніми десятками, якщо не сотнями галузей, напрямками, дисциплінами, міждисциплінарними зв’язками, психологічна діяльність все відчутніше виступає як провідна і вирішальна в житті людини. Більш того, з точки зору "опосередкованої" методології наукової психології психологічна діяльність виступає центральною, "стрижневою" діяльністю особистості, яка не тільки пронизує всі інші види предметної діяльності, але й суб’єктно, через особистість, її здібності, інтегрує їх сукупність у життєдіяльність – заради надійнішого, ефективнішого здійснення життя людини. В цьому сенсі особистість і функціонує як суперполіметодична сутність, в яку потенційно вводяться, в ній згортаються і з якої актуально виводяться і розгортаються, концентруючись навколо психологічної діяльності, необхідні в тій або іншій соціальній та індивідуальній спеціалізованій ситуації предметні, професійні діяльності як складові життєдіяльності людини. Психологічна діяльність проходить свою професійну психологічну спеціалізацію в психодіагностичній, психоконсультаційній, психотерапевтичній, психокорекційній, науково-дослідницькій та творчій діяльності психологів, здійснюваної, зокрема, в навчальних закладах, науково- дослідних установах, в аспірантурі та докторантурі НДІ, вузах психологічного профілю, навчальних закладах різного типу. Вона набуває свої все більш змістовні і формальні ознаки в працівників психологічної служби системи освіти та різних галузей народного господарства [10]. Вона має справу з універсальними, притаманними і професії психолога, і побутовій активності кожної людини психологічними категоріями мотиву, предмету, мети, методів (результату), емотивів (продукту). Парадоксальною є та обставина, що саме поняття психологічної діяльності майже не використовується професійними психологами. Проте

це поняття психологічної діяльності має не менш важливе право на вживання науковцями, ніж такі фактично похідні від неї спеціалізовані види предметної діяльності, як педагогічна, економічна, політична, наукова, технічна тощо. Інтимна сутність психологічної діяльності, її евристична здатність, функції інтеграції предметних діяльностей і її диференціації на підвиди, голографічності і т.д. – повинні бути ще краще вивчені і зрозумілі. Велике значення має психологічна діяльність для підвищення ефективності інших видів діяльності. Є підстави для припущення, що здійснення психологічної діяльності повинно передувати їх виконанню особистістю або включатися в цей процес як каталізуючий фактор! Через психологічну діяльність людина ніби "передготується", налаштовується на звершення вищих творчих діянь – подібно тривалій (протягом цілого року) психологічній, духовній підготовці Андрія Рубльова до створення ікони Святої Трійці... Компоненти психологічної діяльності: мотив – предмет – мета – метод (результат) – емотив (продукт), – виступають в такому випадку як певна матриця, як алгоритм синтезу спільного виконання психологічної і педагогічної, економічної, політичної, наукової, технічної тощо діяльності особистості. Більш того: розвинена психологічна діяльність іноді виступає як самодостатня основа при виконанні інших видів діяльності і тоді людині в такому випадку навіть ніби не потрібно вчитися у вузі, як це продемонстрували Б.Гейтс, деякі інші видатні особистості, котрі не мають вищої освіти. І так думають, як це не парадоксально, багато випускників вузів, які вважають зайвим для себе цей вид освіти... До наведених вище позитивних прикладів можна додати і негативні, коли, наприклад, люди буквально в чині "єфрейтора" командують маршалами, фатально очолюють, організовують суспільне зло і топлять світ у крові... Тому таким важливим є методологічний розгляд особистості та її діяльності в контексті проблеми культури і духовності, в якому вона усвідомлюється як ключова цінність і самоцінність людства і в цьому плані вимагає дбайливого ставлення до своєї честі і гідності з боку суспільства та інших людей! У розумінні духовності ми згодні із трактуванням С.Л. Рубінштейном духовного як ідеального "результативного вираження психічної (психологічної – Р.В.) діяльності" [14, с. 318-319]. Цілковито зрозуміло, що ідеальні результати психологічної діяльності (образи, ідеї, об’єктивовані у слові) стають унікальними засобами особистості, її духовними цінностями. Саме психологічне виробництво духовних цінностей як засобів є вихідним у розумінні матеріального виробництва. Разом із тим, кожна особистість постає у своїй психологічній діяльності перед вибором між позитивними і негативними духовними цінностями як методологічно певними "шляхами до розуміння і створення людини". З точки зору переважання в науковій психології гуманістичних тенденцій, необхідності психологічного захисту і допомоги особистості, забезпечення її здоров’я, розвитку, праці, життєвого успіху, професійний, теоретичний і практичний, психолог зобов’язаний робити вибір на користь таких позитивних базових духовних,

тобто художніх, релігійних (які значною мірою вже стали життєвими!) і наукових, цінностей, як Світогляд, Життя, Людина, Віра, Надія, Любов, Добро, Краса, Істина. Він має протидіяти наявними у нього засобами функціонуванню негативних цінностей – пітьми, смерті, варварству, зневір'я, відчаю, ненависті, зла, потворності, брехні. Поряд із цим, проблематика духовності збагачує методологію наукової психології багатьма перспективними ідеями, приміром, соціального безсмертя, вічності і нескінченності життя, інтеграції народів і поколінь, гуманізму і радісних перспектив життя!

Отже, перераховані вище дані про сучасне розуміння психології, особистості, її структуру, психологічну діяльність, духовність утворюють у своїй сукупності методологічну основу, психо-логіку використання системи психологічних методів, технологій, прийомів, накопичених у психодіагностиці [10], сприяючи підвищенню ефективності професійної діяльності теоретичних і практичних психологів.

Література:

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем / П.К. Анохин // Избранные труды. – М., 1978.
2. Веденов А.В. Личность как предмет психологической науки / А. В. Веденов // Вопросы психологии. – 1956. – № 1.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – В 6 томах. – Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – 433 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет / Г.В.Ф. Гегель. – В двух томах. – Т.2. – М . : Мысль, 1973. – 630 с.
5. Зинченко В.П. Методологические вопросы психологии / В.П. Зинченко, С.Д. Смирнов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 165 с.
6. .Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
7. .Лем С. Сумма технологий / С. Лем. – М. : Мир, 1968.
8. .Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
9. .Мерлин В.С.Свойства личности как способности. Глава VIII / В.С. Мерлин / Главы из книги: Проблемы экспериментальной психологии личности. Ученые записки Пермского педагогического института. – Том 77. Выпуск 6 / Под ред. проф. В.С.Мерлина. – Пермь : ПГПИ, 1970. –С. 8–50.
10. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2009. – 464 с.
11. .Панок В.Г. Психологічна служба: Навчально-методичний посібник для студентів і викладачів / В.Г. Панок. – Кам'янець- Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488 с.
12. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: навчально-методичний посібник / В.В. Рибалка. – Львів : ЛьвДУВС, 2010. – 512 с.

13. .Рыбалка В.В.Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие / В.В. Рыбалка – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И.Франко, 2015. – 872 с.

14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

15. Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). Дух, душа и тело / Святителоь Лука. – Клин : Христианская жизнь, 2007. – 128 с.

16. .Словарь иностранных слов; [17-е изд.]. – М. : Рус. яз., 1988. – 608 с.

Попок Ю.М.

Студентка факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Однією з актуальних проблем сучасного суспільства є зростання агресивних тенденцій у юнацькому віці. Суспільство не може існувати без суперечок у поглядах, думках, бажаннях. Конфлікти – це одне з найважливіших явищ соціального життя. Кожна людина по-своєму сприймає та переосмислює конфліктні ситуації. Певні відмінності та особливості у цьому плані існують і у чоловіків та жінок.

До певного часу практика обходилася без спеціального знання про конфлікти. Через деякий час виникає потреба в систематичному аналізі всіх, істотно значних для суспільства конфліктних відносин і їхнього взаємозв'язку з відносинами гармонії і взаєморозуміння. Ця потреба була продиктована самою природою сучасного суспільства, здатному до нормального функціонування і розвитку, тільки будучи цілеспрямовано врегульованим і в основному свідомо керованим [2].

У вітчизняній психології предметами дослідження конфліктів займалися А.Я. Анцупов, І.В. Ващенко, В.П. Левкович, О.М. Бандурка, С. П. Гиренко, А.А. Єршова, Н.В. Гришина, В.І. Андрєєв, Н.Д. Левітова [1]. У зарубіжній психології дослідженням конфлікту займалися Ч. Ліксон, М.Х. Мескон, Дж. Ніренберг [1;4].

Метою роботи є вивчення гендерних особливостей поведінки особистості в конфліктних ситуаціях у юнацькому віці.

Основним завданням є виокремлення гендерних особливостей поведінки особистості в конфліктних ситуаціях.

Починаючи з 60-70-х рр. публікується достатньо велике число робіт з психологічної проблематики конфліктів і особливостей їх психологічного вивчення.

З’являється новий науковий напрям – психологія конфлікту, яка концентрується на аналізі міжособистісних і внутрішньо-особистісних суперечностей і на питаннях практичного і прикладного характеру, пов’язаних як з дослідженням психологічних передумов виникнення та ескалації конфліктів, так і з пошуком психологічних засобів регуляції і вирішення конфліктів [4, 33].

У науковій літературі, в публіцистиці поняття "конфлікт" трактується неоднозначно. Є чимало визначень суті цього поняття. Так, у буденному житті поняття "конфлікт" використовується стосовно широкого кола явищ – від збройних зіткнень, протистояння різних соціальних груп, міжособистісних розбіжностей аж до сімейних непорозумінь.

В сучасній психології традиційно виділяють ряд основних структурних елементів конфлікту [4, 44]: сторони (учасники, суб’єкти) конфлікту; умови протікання конфлікту; образи конфліктної ситуації (предмет конфлікту); можливі дії учасників конфлікту; результат конфліктної ситуації.

Сторони (учасники або суб’єкти конфлікту) – учасники конфліктної взаємодії, конфліктуючі або протилежні сторони в конфлікті, які можуть бути представлені як окремим індивідом, так і групою або соціальною структурою. Учасники, що мають свою точку зору, свою думку і здатні висловити її, стають опонентами.

Конфлікти протікають за певних умов. У психологічній літературі виділяються наступні найважливіші умови протікання конфлікту [4, 45]:

- просторові умови (сфера виникнення й прояву конфлікту, умови і причини його виникнення, конкретні форми прояву конфлікту, результати конфлікту, засоби й дії, які використовують сторони в конфлікті);
- тимчасові умови (тривалість, частота й повторюваність конфлікту, тривалість участі в конфлікті кожної зі сторін, тимчасові характеристики кожного з етапів розвитку конфлікту);
- соціально-психологічні умови (особливості психологічного клімату у групі, тип і рівень взаємодії, ступінь конфронтації, психічні стани й переживання учасників конфлікту, діапазон залучених у суперечність інтересів різних соціальних груп – сімейних, професійних, статевих, етнічних, національних).

Г. Ложкін та ін. [4, 45] виділяють такі основні елементи конфліктної ситуації (предмет конфлікту):

- уявлення учасників конфлікту про себе (про свої потреби, можливості, цілі, цінності та ін.);
- уявлення учасників конфлікту про протилежну сторону (про потреби, цілі, цінності, можливості інших учасників конфлікту та ін.);
- уявлення учасників конфлікту про середовище й умови протікання конфлікту.

В основі класифікації дій у конфлікті лежать наступні складники:

- характер дій (активний наступ, оборонна й нейтральна дія);

• ступінь активності в здійсненні дій (активні – пасивні дії; ті, що ініціюють – дії у відповідь);
• спрямованість дій учасників у конфлікті (передбачається спрямованість на учасника, на третіх осіб; на самого себе).

Усю різноманітність дій можна об’єднати в декілька загальних класів або типових стратегій поведінки в конфлікті. Частіше всього виділяють наступні стратегії поведінки в конфліктах (загальні схеми дій):

 поступлива – зниження своїх прагнень, внаслідок чого результат конфлікту стає менш приємним, ніж хотілося б;

 уникаюча – відхід на ситуації конфлікту (фізичний або психологічний);

 бездіяльність – знаходження в ситуації конфлікту, але без жодних дій до його вирішення.

Питання про психологічні детермінанти виникнення міжособистісних конфліктів, які дозволяють розкрити глибинні основи конфліктної поведінки, займає важливе місце в дослідженні конфлікту. Беручи до уваги те, що конфліктність є рисою особистості, первинними чинниками якої виступають природні задатки і соціальний досвід, І.А. Фурманов виділяє три види психологічних детермінант юнацької конфліктності[5, 44]:

1. Детермінанти, пов'язані з психофізіологічними особливостями розвитку (перенесені травми мозку або інфекції, спадкові хвороби, відставання у розумовому розвитку, особливості нервової системи, зокрема, процесів збудження і гальмування).

2. Власне психологічні детермінанти – особливості особистості (статевовікові особливості, ситуація внутрішньо сімейного розвитку, рівень самооцінки, акцентуації характеру).

3. Соціальні детермінанти – фактори мікро- і макросередовища.

Розглядаючи питання гендерних відмінностей у ставленні до агресії Р.Берон і Д. Річардсон, посилаючись на ряд авторів, стверджують, що жінки, на відміну від чоловіків, рахують схильність до домінування у свого можливого чоловіка вельми привабливою рисою. Чоловіки після агресивної поведінки, як правило, у меншій мірі відчувають провину і тривогу. Жінки ж, навпаки, стурбовані тим, чим агресія може обернутися для них самих. Проявивши агресію, вони швидше реагуватимуть на неї відчуттям провини і страху, відзначає Х.Хекхаузен. Так, підліток - дівчина, накричавши на свою подругу, після цього може плакати разом з нею. Жінки розглядають агресію, як вираження емоційної напруги у стані гніву. Чоловіки ж відносяться до агресії, як до інструменту, вважаючи її моделлю поведінки, до якої прибігають для здобуття соціальної і матеріальної винагороди [6].

Таким чином, соціальний чинник, а саме гендерні стереотипи та гендерні ролі, заохочують у чоловіків прояв агресії в прямій відкритій формі, тоді як агресивність у жінок не вітається. Чоловіків інколи підштовхують до агресії оточуючі, ставлячи під сумнів їх суспільне положення або самоповагу. Жінки навпаки випробовують збентеження,

якщо доводиться проявляти агресію на людях. Чоловіки віддають перевагу ролям, в яких потрібний прояв агресії (у військовій або спортивній галузях) тоді як для більшості жінок агресивність абсолютно недоречна (наприклад, мати, секретарка, вчителька)[3,10].

Дослідження по вивченню гендерних особливостей поведінки особистості в конфліктних ситуаціях ми проводили на базі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. У дослідженні взяло участь 20 осіб різних спеціальностей (10 чоловіків, та 10 жінок). Середній вік досліджуваних – 18,5 років. Методики які були проведені: "Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації" (за методикою К. Томаса) та "Диференціальна діагностика конфліктності" ДИДІКО (автори: О.П. Саннікова, Т.Ю.Ульнова).

Таблиця 1. Гендерні відмінності конфліктності досліджуваних за результатом методики К. Томаса

	Стиль поведінки в конфліктній ситуації									
	Суперництво	%	*Поступливість*	%	*Уникання*	%	*Компроміс*	%	*Співробітництво*	%
Ж	0	0	0	0	3	30	5	50	2	20
Ч	2	20	0	0	3	30	3	30	2	20

При вивченні стилів поведінки особистості в конфліктній ситуації за допомогою тесту К. Томаса нами були отримані дані (Таблиця 1), які свідчать про те, що з п'яти можливих стилів поведінки в ситуації конфлікту чоловіки прибігають у більшому ступені до уникнення та компромісу, а група жінок – до компромісу. Тобто більшість досліджуваних нашої вибірки в групі жінок та чоловіків правильно співвідносять свої можливості і здібності, досить критично відносяться до себе, прагнуть реально дивитися на свої невдачі і успіхи, ставлять перед собою досяжні цілі, які можна здійснити на ділі у конфліктних ситуаціях приймають активну участь у вирішенні конфлікту при цьому співпрацюючи з іншими людьми або погоджуються на часткове задоволення свого бажання і часткове виконання бажання іншої людини. Це продуктивні, дружні та мудрі підходи до вирішення завдання визначення та задоволення інтересів обох сторін. Однак, це потребує певних зусиль. Обидві сторони повинні затратити на це деякий час, вони повинні зуміти пояснити свої бажання, виразити свої потреби, вислухати одне одного, а потім напрацювати альтернативні варіанти вирішення проблеми.

Таблиця 2. Гендерні відмінності конфліктності досліджуваних за результатом методики ДИДІКО

	Диференціальна діагностика конфліктності

	Психофізіологічний (КПф)	%	Емоційний (КЕм)	%	Когнітивний (ККо)	%	Поведінковий (КПо)	%	Контрольно-регулятивний (ККР)	%
Ж	3	30	3	30	1	10	2	20	1	10
Х	0	0	3	30	3	30	1	10	3	30

Як бачимо з табл. 2: у жінок переважає психофізіологічний та емоційний компонент конфліктності (30%); у чоловіків – психофізіологічний, емоційний і контрольно-регулятивний (30%). Таким чином, спираючись на інформацію про якісні метапараметри [13, с. 405], а також на аналіз літератури з проблеми конфлікту, серед якісних компонентів схильності конфліктності. Емоційні характеристики – афективні реакції, що можуть спричинити конфлікт і виникають у процесі прояву конфліктності; насиченість, сила емоційних переживань, що характеризують конфліктність; - когнітивні характеристики – різноманітність думок, уявлень, що характеризують конфліктність (наявність у особистості ворожих думок, що супроводжують конфлікт, сварку або суперечку. - конативні, або поведінкові характеристики, що можуть проявлятися зовні, спостерігатися, наявність конфліктних дій, прояви конфліктності в емоціях, експресії, у виразних рухах, міміці, жестах, поведінці; - контрольно-регулятивні, що характеризують не результат, не зміст, а наявність активності особистості, котра спрямована на самоконтроль і регуляцію власних переживань, думок, дій або вчинків, що супроводжують; -психофізіологічні характеристики (наявність психофізіологічних змін, що супроводжують конфліктні переживання, думки та поведінку особистості).

Теоретичний аналіз та емпіричне дослідження гендерних особливостей поведінки в конфліктних ситуаціях дозволили зробити наступні висновки: у сучасній психології конфлікт визначається як відсутність згоди між двома або більше сторонами – особами або групами.

Конфлікт – ситуація, у якій кожна зі сторін прагне зайняти позицію, несумісну й протилежну стосовно інтересів іншої сторони. Коли людина знаходиться в конфліктній ситуації, для більш ефективного вирішення проблеми необхідно вибрати певний стиль поведінки, враховуючи при цьому стиль інших людей, а також природу самого конфлікту.

Існує п'ять основних стилів вирішення конфлікту. Основні стилі поведінки в конфліктній ситуації пов'язані з загальним джерелом будь-якого конфлікту – неспівпадінням інтересів двох чи більше сторін. При визначені стилів конфліктної поведінки нами було встановлено, що з п'яти можливих стилів поведінки в ситуації конфлікту чоловіки у більшому

ступені до уникнення та компромісу, а група жінок – до компромісу. Тобто більшість досліджуваних нашої вибірки в групі жінок та чоловіків правильно співвідносять свої можливості і здібності, досить критично відносяться до себе.

За даними дослідження показників конфліктності у жінок переважає психофізіологічний та емоційний компонент конфліктності (30%); у чоловіків – психофізіологічний, емоційний і контрольно-регулятивний (30%).

Досліджувані прагнуть реально дивитися на свої невдачі і успіхи, ставлять перед собою досяжні цілі, які можна здійснити на ділі у конфліктних ситуаціях, приймають активну участь у вирішенні конфлікту при цьому співпрацюючи з іншими людьми або погоджуються на часткове задоволення свого бажання і часткове виконання бажання іншої людини.

Література:

1. Андреев В. И. Конфликтология / В. И. Андреев. – М.: Просвещение, 1995. – 98 с.

2. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб.:Издательство "Питер", 2000. – 464с.

3. Козырева, Е.В. Влияние маскулинности – феминности на проявление ауто– и гетероагрессии : учебное пособие /Е.В. Козырева. - СПб.: прайм–ЕВРОЗНАК, 2007. – 302 с.

4. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навч. посіб. / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов’якель. – К. : Професіонал, 2007. – 416 с.

5. Фурманов И. А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушении поведения у детей подросткового и юношеского возраста . / И.А. Фурманов. – М.: НИО, 1997. – 196 с.

6. Baron R., Richardson D. Aggression. 1997 by Plenum Press, New York. 15

Псядло Е.М., Пушкін Є.Г.

доктор біологічних наук, професор кафедри соціальної допомоги та практичної психології ФПСР, аспірант кафедри соціальної допомоги та практичної психології ФПСР Одеського національного університету імені І.І. Мечникова,

м. Одеса, Україна

КЛІНІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСНОВНИХ ТИПІВ ПЕРЕБІГУ ЗАХВОРЮВАННЯ ГЕРОЇНОВОЮ НАРКОМАНІЄЮ У ПАЦІЄНТІВ МОЛОДОГО ВІКУ

Наркозалежність - це важке захворювання, з яким неможливо боротися поодинці. Щоб лікування наркоманії мало ефект, необхідна допомога фахівців. Зазначимо, що зайнятися своїм здоров'ям можна на будь-якій стадії хвороби, проте чим раніше людина усвідомить проблему,

тим більше шансів у неї повернутися до нормального життя.

Найпоширенішими видами наркоманії є: кокаїнова, героїнова, метадонова, амфетамінна. [5] Також часто зустрічається залежність від стимуляторів, марихуани, депресантів, ЛСД. Заборонені наркотичні речовини людині можуть запропонувати практично скрізь: в клубі, в школі і просто на вулиці. Головне в боротьбі з наркозалежністю, на думку вчених, медиків, психотерапевтів та інших спеціалістів, - не відвертатися від наркозалежного, тим більше що на сьогоднішній день існують досить дієві методи лікування.

Щоб хвороба не перетворилася в епідемію, щоб вона не забирала життя у молодих – в основній своїй більшості - людей, розробляються нові унікальні методики боротьби з наркозалежністю. Фахівці вітчизняних реабілітаційних центрів практикують перевірені часом і актуальні сучасні способи лікування і реабілітації. У курс терапії входить: медикаментозне лікування, робота з психологом, подальша реабілітація наркозалежного. [4]

Найважливішим етапом лікування і одна з необхідних умов подальшої терапії являється детоксикація. [6] Вона полягає в очищенні організму людини від скупчення наркотичних ядів. Без цієї процедури остаточно вилікуватися не можна, оскільки і через багато років, навіть якщо більше не приймати наркотики, токсини будуть нагадувати про себе.

Процедура детоксикації зазвичай ґрунтується на методі ускореного виведення продуктів опійного метаболізму і відновлення метаболізму нейронів.

Наступним етапом лікування є блокада від наркотиків. [6] В її основі лежить імплантація певних лікарських препаратів в організм людини. Дані речовини блокують рецептори мозку, які відповідають за сприйняття наркотиків. Таким чином, їх дія нейтралізується. Прийнявши невелику дозу, людина не відчуває очікуваного кайфу.

Наступним етапом є психотерапевтична робота. Ця частина роботи надзвичайно важлива, оскільки, позбувшись від фізичної тяги, людина не втрачає психічну залежність, абстрагуватися від якої часом набагато складніше. Роботу психолог веде індивідуально з кожним пацієнтом. [6]

Одним з найбільш важких захворювань адиктивного кола є героїнова наркоманія. Понад 80% людей, що вживають героїн в нашій країні і країнах колишнього союзу, перебувають у віці від 14 до 21 років. На сьогоднішній день героїн поширюється у різних формах. Тепер його вживають не тільки у вигляді ін’єкцій. Наркотик курять та вдихають через ніс. [7]

Героїн відноситься до тих типів препаратів, які викликають у людини швидке звикання та сильну залежність. Дія даного наркотику проявляється наступним чином: уповільнюється реакція тіла людини, викликається відчуття тепла та відчуженості, пригнічується активність мозку, розширюються кровоносні судин, виникає сонливість та емоційний спокій. [3]

Коли залежна людина перестає вживати героїн, вона відчуває такі ж симптоми як і при захворюванні грипом. У неї починається нежить, кашель, зменшується, або втрачається апетит, відчувається тремор кінцівок, озноб, паніка, м'язові судоми, безсоння, піднімається температура та артеріальний тиск. А при вживанні підвищених доз героїну, у наркозалежного дихання уповільнюється, а в деяких випадках може і зовсім припинитися. [3] При тяжкій формі залежності від наркотику, хворому постійно необхідна доза. Якщо він її не отримає, то відчуває дискомфорт та напади агресії.

За досить короткий час зазнав змін соціальний статус героїнових наркоманів: сьогодні це не тільки підлітки і молоді люди з низьким освітнім рівнем з асоціального середовища, а й юнаки та дівчата із забезпечених сімей з високим економічним і соціальним статусом, вихована освіченими батьками. [7]

Вітчизняні та зарубіжні автори - А. Надєждін, М. Деміна, О. Рівненська, І. П'ятницька, Дж. Мюррей, Г. Данн, П. Вільямс - в своїх роботах відзначають стійку тенденцію до більш важкого перебігу героїнової наркоманії [7], що змушує лікарів у своїй практиці все частіше стикатися з необхідністю вирішення складних завдань - відновлювально-реабілітаційних, діагностичних, лікувальних.

Незважаючи на велику кількість науково-дослідних праць з даної проблеми, необхідну увагу приділено не всім аспектам клініки героїнової наркоманії з психопатологічних позицій, зокрема, це стосується типу течії героїнової залежності та прогредієнтності захворювання.

В останні роки багатьма фахівцями відзначено патоморфоз героїнової наркоманії. Стало помітним більш ранній початок звикання до наркотику та нову якість хвороби [7]. Недостатньо досліджені їх взаємозв'язок, варіанти перебігу героїнової залежності та її ранні форми в залежності від віку та інших факторів, які можуть бути відкриті в процесі вивчення даного типу наркоманії.

Вченими та спеціалістами не уточнено які фактори сприяють становлення того чи іншого типу перебігу героїнової залежності, не визначено особливості відновного лікування та терапії при різних типах перебігу героїнової наркоманії.

Метою нашого дослідження є визначення основних типів перебігу героїнової наркоманії в молодому віці, вивчення клінічних особливостей, прогностичної значимості та динаміки, а також знаходження диференційованих підходів до лікування.

Завдання в дослідженні ставилися наступні:

1. Вивчити клінічні особливості основних типів перебігу захворювання героїновою наркоманією у пацієнтів молодого віку.

2. Виявити вплив віку початку захворювання на перебіг і клініку героїнової залежності в осіб молодого віку.

3. Визначити характер впливу характерологічних і преморбідних особливостей на структуру психопатологічної картини при різних

варіантах перебігу героїнової наркоманії, встановити вплив факторів зовнішнього середовища на клінічні прояви хвороби.

Наукова новизна та практична значимість дослідження.

Закономірності різних типів перебігу героїнової наркоманії у осіб, які почали вживання героїну в молодому віці, в даному дослідженні описані досить детально. Ми вивчили фактори, що лежать в основі різного перебігу наркоманії даного типу (в тому числі і форми вживання героїну), особливо героїнового абстинентного синдрому, становлення клініки захворювання і основних клінічних проявів у осіб з різним типом перебігу героїнової наркоманії, закономірності настання ремісій і виникнення рецидиву, патологічного потягу до героїну. Також в дослідженні проаналізовані соціальні та преморбідні передумови становлення героїнової наркоманії в тій чи іншій мірі прогредієнтності.

Встановлення закономірностей перебігу героїнової наркоманії у осіб, що пристрастилися до героїну в молодому віці, дозволяє прогнозувати перебіг хвороби і використовувати диференційований підхід до профілактики і терапії рецидивів у пацієнтів з різним типом перебігу наркоманії. В роботі відзначено групи ризику, з якими необхідно проводити профілактичну роботу.

Характеристика хворих та методи дослідження.

Нами було обстежено сто вісім пацієнтів (з них п'ятдесят п'ять юнаків і п'ятдесят три дівчини віком від 17 до 23 років), які страждають героїновою залежністю. Дев'яносто два пацієнти проходили стаціонарне лікування в реабілітаційному центрі "Джерело", шістнадцять осіб перебували на амбулаторному лікуванні з подальшим спостереженням.

У ста трьох осіб молодих людей з цієї групи було діагностовано II стадію героїнової наркоманії (за класифікацією, запропонованою І. Пятницький), у п'яти - III стадію.

В ході дослідження реєструвалися сімейна обтяженість психічними захворюваннями та алкоголізмом, вивчалися клініка і динаміка захворювання, встановлювалися преморбідні характерологічні особливості, соціально-трудовий статус пацієнта.

З групи обстежуваних пацієнтів виключалися люди з ускладненим вживанням наркотиків, ендогенними психічними захворюваннями. Також в дослідження не було включено випадки вживання різних наркотиків в поєднанні, а також епізоди, коли вживання героїну по відношенню до прийому інших психоактивних речовин було замінним, і хворі, які виявилися недоступні для отримання катамнестичних даних.

Всі пацієнти пройшли звичайне комплексне медичне обстеження: клініко-анамнестичні спостереження з клініко-психопатологічним аналізом психічного статусу пацієнтів з героїнової залежністю, оцінкою неврологічного та соматовегетативного стану пацієнтів ретроспективно і в динаміці з отриманням необхідних анамнестичних даних об'єктивного характеру (мається на увазі спадкова обтяженість, захворюваність і розвиток в дитинстві та підлітковому періоді), оцінка та інтерпретація цих

даних з клініко-психопатологічних позицій.

При статистичному аналізі отриманих відомостей використовувалася програма "SPSS 15 for Windows". Оцінка достовірності відмінностей показників обох груп проводилася за допомогою критерію Пірсона, а достовірність відмінностей - з використанням t-критерію Стьюдента.

До моменту первинного обстеження давність зловживання героїном коливалася від семи місяців до шести років. Більшу частину становили пацієнти зі стажем прийому наркотику від одного року до трьох років.

Зазначимо, що на момент дослідження серед хворих було діагностовано досить високу частку безробітних, а також молодих людей, які ніде не навчаються (двадцять шість пацієнтів - 24%). Більше половини досліджуваних були студентами і школярами (72 пацієнта - 66,7%). Серед тих, хто значився працюючим або учнем чи студентом, більшість відносилася до своїх обов'язків чисто формально, спостерігалися часті прогули занять та робочих місць, іноді навчальні заклади тривалий часом не відвідувалися зовсім. Майже всі обстежені пацієнти ще до вживання героїну відмічалися девіантною поведінкою, шістнадцять з них перебували на обліку в дитячій кримінальній поліції.

На підставі клініко-психопатологічного та біографічного вивчення у сорока шести хворих (49,6%) була виявлена спадкова обтяженість психічними захворюваннями, серед яких найчастіше зустрічався алкоголізм з боку батька, матері або близьких родичів.

Більшості досліджених хворих ще до початку формування наркоманії були властиві одноманітність і бідність інтересів. У багатьох з них з дитячих років відзначалися асоціальні установки. У шістдесяти шести (71,3%) пацієнтів були преморбідні особистісні девіації, що не виходили за рамки акцентуації характеру.

Вивчення умов виховання та життя майбутніх наркозалежних пацієнтів дало можливість встановити факт неблагополучної сімейної обстановки, яка позбавляла дітей і підлітків нормальних умов виховання і сприяла порушенню процесу нормального формування особистості.

Результати проведених досліджень наочно показують недостатність сім'ї (п'ятдесят дев'ять пацієнтів з неповної сім'ї - 63,7%), але й "повні" сім'ї часто зберігають тільки формальні відносини, які не завжди благополучні. Особливо це стосується тих ситуацій, коли один або навіть обидва батьки зловживають алкоголем. Також для сімей обстежених нами хворих було характерне зниження ролі батька в участі виховання дитини, навіть коли в сім'ї формально зберігаються сприятливі відносини.

Вживанню героїну зазвичай передувало знайомство з алкоголем, стимуляторами, марихуаною, снодійними, летючими розчинниками, галюциногенами, але на рівні проб, без формування залежності. Найбільше число пацієнтів в перший раз спробували наркотики у віці 15,5-

16,5 років. Середній вік до часу першої проби наркотичних речовин склав у дівчат 15,4 років (плюс-мінус 0,44), а у юнаків -14,9 (плюс-мінус 0,45). Зазначимо, що це найнебезпечніший вік, коли молоді люди починають долучатися до субкультури наркоманії. Тому профілактичні заходи повинні проводитися на рік-два раніше цього терміну. Перші проби "легких" наркотиків готували підґрунтя, на тлі якого потім формувалася героїнова залежність. Більшість пацієнтів до зловживання героїном курили марихуану (сімдесят два пацієнти - 77,8%). Знайомлячись з канабіноїдами, підлітки переходять психологічний бар'єр заборони, а за цим закономірно слідує регулярне вживання самих різних нелегальних психоактивних речовин, в тому числі і героїну.

Досить велика група пацієнтів рано познайомилася з героїном і почала його систематичне вживання (приблизно 37% обстежених нами пацієнтів стали вживати цей наркотик ще до досягнення шістнадцяти років) - це відбувалося трохи раніше знайомства з іншими видами наркотиків. Середній вік першої проби героїну в групах дівчат та юнаків істотно не відрізнявся і становив в першому випадку 16,2 років, а в другому - 16,3.

Результати дослідження.

Аналізуючи особливості динаміки і становлення основних симптомів і синдромів у підлітків та молодих людей, які вживали героїн, а також характер і вираженість медико-соціальних наслідків цієї хвороби, можна констатувати наявність деяких відмінностей серед пацієнтів на одній і тій же стадії захворювання. Вони стосувалися як тяжкості і психопатологічного оформлення симптомів, так і термінів їх формування. Як свідчать результати клініко-статистичного аналізу, дані відмінності були обумовлені неоднаковим темпом перебігу героїнової наркоманії.

Всі досліджені хворі в залежності від темпу формування героїнової залежності були розділені на три групи.

До групи з високопрогредієнтним плином героїнової наркоманії було включено 35 хворих - 32,4% (сімнадцять юнаків і вісімнадцять дівчат). Вік пацієнтів на момент первинного обстеження знаходився в проміжку від 17 до 23 років, середній вік в цій групі склав 19,5 року (плюс-мінус 1,3).

У групі з середньопрогредієнтним плином залежності виявилося 43 пацієнтів - 39,8% (двадцять один юнак і двадцять дві дівчини), середній вік яких становив 19,7 років (плюс-мінус 1,2).

У третю групу з низьким прогредієнтним плином героїнової наркоманії увійшли 30 пацієнтів - 27,8% (сімнадцять юнаків і тринадцять дівчат), середній вік яких - 20,1 року (плюс-мінус 1,3).

В основу визначення типу перебігу героїнової залежності було покладено наступні критерії, які характеризують етапи формування захворювання: виразність соціальної дезадаптації, дефекту особистості психопатологічної симптоматики, терміни становлення першої і другої стадії героїнової наркоманії (синдром підвищення толерантності, зміненої

реактивності, розвиток фізичної і психічної і залежності).

У хворих з високопрогредієнтною формою перебігу героїнової наркоманії повна психічна залежність сформувалася в термін від півмісяця до двох місяців, причому в 33% це сталося менш ніж за два тижні. Середнє значення - 0,82 місяця (плюс-мінус 0,31).

У групі з низькопрогредієнтною формою час формування залежності збільшується до трьох-шести місяців (74%). У цій групі випробовуваних тільки у чотирьох осіб (13,3%) становлення залежності відбулося за один-два місяці. Середнє значення - 3,5 місяця (плюс-мінус 0,40). Відмінності між цими показниками достовірні ($p < 0,05$).

Що стосується групи з середньопрогредієнтним плином формування героїнової залежності, то вона зайняла середнє положення, а терміни формування першої стадії складали, як правило, один-три місяці. Середня величина - 1,5 місяця (плюс-мінус 0,37).

Відмінності групи з середньопрогредієнтним плином формування залежності від групи з низькопрогредієнтним плином героїнової залежності не достовірні при $p > 0,05$, але достовірно з високопрогредієнтним при $p < 0,05$.

Аналіз становлення фізичної залежності показав такі ж терміни і в групах зберігалася аналогічна пропорційність. Явно швидше фізична залежність формувалася в групі з високопрогредієнтним плином формування героїнової залежності, і повільніше - в групі з низькопрогредієнтним плином формування залежності. У наших спостереженнях не було епізодів, щоб у пацієнта з швидко розвиненою I стадією героїнової залежності II стадія була відстрочена або навпаки.

У групі з високопрогредієнтною формою героїнової наркоманії у всіх пацієнтів друга стадія сформувалася максимум за два - два з половиною місяці, в середньому за 1,26 місяця (плюс-мінус 0,40). У групі з малопрогредієнтним плином формування героїнової залежності те саме сталося тільки через шість місяців - рік, причому у більшості пацієнтів (59,9%) - через сім-десять місяців, у шести з них - після року зловживання, а середньому - за 7,6 місяці (плюс-мінус 0,40) при $p < 0,05$.

Група з середньопрогредієнтним плином формування залежності займає середнє положення. Швидкість формування другої стадії в цій групі пацієнтів становить, як правило, два-п'ять місяців (95,9%), середнє значення - 2,69 місяці (плюс-мінус 0,41) при $p < 0,05$ в порівнянні з високопрогредієнтним і низькопрогредієнтним плином формування залежності.

За визначенням, синдром зміненої реактивності - це змінена форма споживання, відсутність захисних і реакцій після інтоксикації, змінена форма сп'яніння, висока стійка толерантність. Він також наставав в різні терміни і мав неоднакову ступінь вираженості. Пацієнти з групи з низькопрогредієнтним типом перебігу хвороби, на відміну від груп з високопрогредієнтним і середньопрогредієнтним, не переходили на внутрішньовенне введення героїну.

З плином часу толерантність зростала у всіх пацієнтів, але якщо в групах з середньопрогредієнтним і високопрогредієнтним типом перебігу добові дози коливалися в проміжку від 1 до 2 грамів вуличного героїну, то в групі з низькопрогредієнтним доза становила 0,5 грама.

Середні строки зростання толерантності в групі з високопрогредієнтним перебігом захворювання склали 0,9 місяця (плюс-мінус 0,17), з середньопрогредієнтним - 1,51 місяця (плюс-мінус 0,19), а з низькопрогредієнтним - 3,9 (плюс-мінус 0,31).

Відмінність групи з низькопрогредієнтним плином формування залежності від груп зі середньопрогредієнтним і високопрогредієнтним статистично достовірно - $p < 0,05$, а в групі з високопрогредієнтним і середньопрогредієнтним плином формування залежності статистично достовірної відмінності не спостерігається, так як $p > 0,05$.

Коли починається регулярне вживання героїну, відбувається соціальна, психічна і фізична дезадаптація хворих, але її вираженість в різних групах нерівнозначна. Наприклад, в групі з низькопрогредієнтним перебігом захворювання через рік після початку наркотизації героїном дезадаптація проявлялася незначно: менша продуктивність в справах, навчанні, зниження ініціативності.

У групі зі середньопрогредієнтним плином формування залежності дезадаптація виявлялася у вигляді частих прогулів навчання, крадіжці речей з будинку, брехливості, що має функціонально-адаптивне значення.

У групі з високопрогредієнтним плином формування героїнової залежності такими ознаками служив паразитичний спосіб життя, наркомани кидали роботу і навчання, в порядку речей були крадіжки, перепродаж наркотиків, тобто яскраво виражена соціальна, фізична і психічна дезадаптація.

Вивчення трьох форм прогредієнтності героїнової наркоманії показало, що розвиток хвороби визначається не тільки інтоксикаційним фактором. Необхідні виявлення доповнюють (полегшують, обтяжують, уповільнюють або прискорюють) причинні впливи.

Це необхідно не тільки для визначення адекватної лікувальної допомоги, а й для профілактики наркотичної залежності, а також з метою контролю над поширенням хвороби. Останній фактор, беручи до уваги наркологічну ситуацію в країні, дуже важливий.

Висновки.

1. Перебіг героїнової наркоманії у осіб молодого віку відповідно до тяжкості психічних порушень з соціальними наслідками, а також темпів формування наркотичної залежності і зміною стадій хвороби представлено трьома типами: низькопрогредієнтним, середньопрогредієнтним і високопрогредієнтним.

2. У осіб з найбільш несприятливим поєднанням певних причин формується високопрогредієнтний тип течії героїнової наркоманії. Такими факторами є негативне соціальне оточення, неврологічна обтяженість

(ЧМТ в анамнезі, мала мозкова дисфункція і т.д.), наявність преморбідних особистісних девіацій. Всі синдроми і симптоми хвороби формуються в стислі терміни і призводять до тяжких медико-соціальних наслідків.

3. Середньопрогредієнтний тип течії героїнової залежності найчастіше формується в осіб з наявністю преморбідних особистісних девіацій (але без неврологічних порушень). Синдроми і симптоми з героїнової наркоманії формуються дещо повільніше, ніж при високопрогредієнтному типі перебігу хвороби. Медико-соціальні наслідки менш фатальні, але також досить важкі.

4. У вольових цілеспрямованих людей без неврологічних порушень, з благополучним мікросоціальним оточенням, добрим рівнем фізичного здоров'я, досить високим рівнем інтелекту і збереженими довірчими внутрішньо сімейними відносинами формується низькопрогредієнтний тип течії героїнової наркоманії. Медико-соціальні наслідки, що мають місце в цьому випадку, менш виражені, ніж при інших типах перебігу героїнової залежності.

5. У реабілітації та лікуванні пацієнтів з героїнової наркоманією потрібно враховувати прогредієнтність захворювання: якщо хворим зі середньопрогредієнтною формою залежності і тим більше з високопрогредієнтною формою залежності показані тривалі і регулярно повторювані курси стаціонарного лікування з наступною тривалою реабілітацією, а хворі з високопрогредієнтним перебігом хвороби потребують ще і терапії резидуальних уражень ЦНС, то пацієнти з низькопрогредієнтним типом залежності, мають збережені сімейні стосунки та потребують тривалого амбулаторного наркологічного контролю.

6. До факторів, які сприяють уповільненню прогредієнтності розвитку героїнової залежності належать психологічні, особистісні, соціальні і мікросоціальної особливості хворих. Наприклад, були довірчі і теплі відносини з рідними і близькими або була відсутня соматична і психічна обтяженість, пацієнти відрізнялися високим інтелектом (вони або вчилися, або закінчили вищі навчальні заклади), мали конкретну мету в житті, були активно зайняті роботою, навчанням, різними хобі.

7. Профілактика наркотичної залежності, в тому числі і героїнової, повинна починатися з дитинства і включати педагогічні, медичні та психологічні методи впливу. Діти з органічними захворюваннями ЦНС, соматично ослаблені, з затримкою розвитку потребують психолого-педагогічному супроводу та обов'язкового контролю весь період дорослішання. Якщо ж вони ще й з несприятливого соціального середовища, то обов'язково необхідні комплексні корекційні програми [1; 7].

Література:

1. Агибалова Т.В., Тучин П.В., Тучина О.Д. Клинические рекомендации по медицинской реабилитации больных наркологического профиля: психотерапия в программах медицинской реабилитации // Вопросы наркологии.- 2015.- №3.- С. 87-106.

2. Битенский В.С., Херсонский Б.Г., Дворяк С.В., Глушков В.А. Наркомании у подростков.- К., 1989.- 176 с.

3. Иванец Н.Н., Винникова М.А. Героиновая наркомания. – М.: Медпрактика, 2005.

4. Орєшникова І.Б. Попередження підліткової і юнацької наркоманії [Текст] / Під ред. Орєшникова І.Б.- Самара: Інститут Психотерапії, 2001.- 121 с.

5. Сирота Н.А. Профілактика наркоманії й алкоголізму: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. [Текст] / Сирота Н.А., Ялтонський В.М.- М.: Видавничий центр "Академія", 2003.- 207 с.

6. Чирко В.В. Закономерности течения и исходов наркоманий и токсикоманий, начавшихся в молодом возрасте (в свете отдаленного катамнеза). Дисс. на соискание ученой степени д.мед.н.- М., 2001.- 249 с.

7. Шайдукова Л.К. Сучасні підходи до реабілітації наркозалежних // Казанський медичний журнал. – 2013. – Т.94. – №3. – С. 402-405.

Пушкар А.М.
студентка IV курсу спеціальності психологія факультету психології та соціальної роботи
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО МАЙЦБУТНЬОГО У РАННІЙ ЮНОСТІ

Сучасне економіко-політичне становище в Україні, соціокультурні перспективи державотворення висувають до індивіда нові вимоги. Суспільство потребує відповідальної, активної особистості, зі сформованими громадянськими, моральними якостями, високим професіоналізмом, гуманістичним світоглядом. Рівень розвитку особистості, її внесок в культурно-історичну спадщину людства визначаються зрілістю вищих психічних (духовних) утворень (цінностей, цілей, ідеалів, смислу життя). На етапі ранньої юності відбувається інтенсивний розвиток ціннісно-смислової сфери особистості, в ході якого мінливі індивідуальні інтенції узгоджуються з усталеними нормативними смислами. У цьому контексті ціннісне самовизначення старшокласників виступає контрапунктом у розвитку особистості, справляючи величезний вплив на все подальше життя людини.

Юність – період життя після підліткового віку до дорослості (вікові межі умовні – від 15-16 до 21-25 років). Це період, коли людина може пройти шлях від невпевненого, непослідовного підлітка до дійсного подорослішання. В юності у молодої людини виникає проблема вибору життєвих цінностей . Юність прагне сформувати внутрішню позицію по відношенню до себе ("Хто Я?", "Яким Я маю бути?"), по відношенню до інших людей, а також до моральних цінностей. Саме в юності відбувається

становлення людини як особистості, коли молода людина, пройшовши складний шлях онтогенетичної ідентифікації уподібнення іншим людям, набула від них соціально вагомі якості особистості, здатність до співпереживання, до активного морального ставлення до людей, до самої себе і до природи тощо. В юності людина прагне до самовизначення як особистість і як людина, включена в суспільне виробництво, у трудову діяльність. Пошук професії - найважливіша проблема юності. В юності деяка частина молоді починає тяжіти до лідерства як майбутньої діяльності. Ця категорія людей прагне навчитися впливати на інших і для цього вивчає соціальні процеси, свідомо рефлексуючи на них. Важливим психологічним утворенням юнацького віку є самоусвідомлення і стійкість образу "Я".[2,с.195]

Юнацьке "Я" ще невизначене, дифузне, воно нерідко переживається як невизначений неспокій або відчуття внутрішньої порожнечі, яку треба заповнити. Звідси росте потреба у спілкуванні і, водночас, підвищується вибірковість спілкування, потреба у самотності. Становлення особистості також включає в себе становлення відносно стійкого образу "Я", тобто цілісного уявлення про самого себе. Образ "Я" – складне психологічне явище, яке не є простим усвідомленням своїх якостей чи сукупності самооцінок.

Образ "Я" – не просто відображення якихось об'єктивних даних і незалежних від міри свого усвідомлення якостей, а соціальна установка, ставлення особистості до самої себе, включаючи три компонента: пізнавальний – знання себе, уявлення про свої якості і риси; емоційний – оцінка цих якостей і пов'язане з нею самолюбство, самоповага.

Реалізація основних потреб цього віку призводить до відносної стабілізації особистості, формування "Я-концепції", світогляду. Центральним новоутворенням стає самовизначення – професійне та особистісне. Саме в період юності виявляється свідоме позитивне ставлення до навчання.[1,с.54-55]

Усвідомлення та переживання людиною життєвої перспективи починається в ранній юності, впливає на побудову особистістю життєвого шляху, розгортання процесу життєтворення, виступає показником зрілості особистості, тому юнацький вік заслуговує на більш пильну увагу, порівняно із іншими віковими етапами розвитку людини.

"Життєва перспектива" – це система уявлень людини про можливе майбутнє, не завжди бажане, але нерідко – очікуване з тривогою і побоюванням. Формування життєвої перспективи залежить, насамперед, від вікових особливостей сприйняття теперішнього, минулого і майбутнього, має динамічний характер і відбувається протягом всього життя людини.

Зростання самосвідомості підлітка, поява першого часового новоутворення – "почуття дорослості" призводять до розуміння безперервності часового плину, закладають основи для появи в подальшому можливостей реконструкції минулого, передбачення

майбутнього, його організації. Ранній юнацький, або старший підлітковий, вік характеризується виробленням ціннісних орієнтацій – спрямованості на певні цінності – еталони життя. Зокрема, хлопці виявляють орієнтацію на "гарних і вірних друзів", "здоров'я", "діяльне життя", тоді як дівчата – на "кохання", "цікаву роботу", "щасливе сімейне життя". Ціннісні орієнтації розширюють межі соціальної ситуації розвитку, виводять юнака на вищий рівень стосунків зі світом. У нього формується готовність до професійного та життєвого самовизначення. Провідною ж характеристикою свідомості юнака стає спрямованість у майбутнє. [1,с.52]

Головним новоутворенням ранньої юності є готовність до майбутнього ,в цей час це має форму вибору професії. Одним із компонентів психологічної готовності старшокласника професійного самовизначення є інтереси та нахили. Нахили-це прагнення займатися певною діяльністю.[1,с.51]

Отже, майбутнє – є дещо позитивне, з точки зору задоволення матеріальних та духовних потреб людини. Юнацький вік є порою життєвого, соціально-рольового, професійного, особистісного, морального самовизначення та індивідуалізації (усвідомлення власної неповторності). Юність потребує від особистості знання власних можливостей та перспектив. Ця вимога задовольняється у процесі вироблення власного світогляду, смисложиттєвого та ціннісного вибору, формування життєвих планів та програм.

Думки про майбутнє та складання планів є важливим компонентом структури особистості, в цьому ніби формується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури особистості, який являє собою певну вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли і почуття людини і з точки зору якої вирішується багато життєвих питань.

Література:

1.Папуча М.В. Психологія ранньої юності: навчально-методичний посібник – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2001р. – 137с.
2.Щотка О.П. та ін. Щ71 Вікова психологія: Практикум: Навчально-методичний посібник / За наук. ред. О.П. Щотки. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 309с.

Романенко А.С.
студентки факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Проблема відчуття та переживання самотності була актуальною протягом усієї історії людства. Разом із тим, останнім часом, коли йдуть процеси глобалізації, зростання кількості населення, перетворення міст на мегаполіси, проблема самотності окремої людини серед мас інших людей постала особливо гостро. Саме відчуття самотності нерідко стає причиною депресій та суїцидів. Особливо складно ця проблема переживається у підлітковому віці, оскільки підліткам, які тільки готуються вступити у доросле життя, не вистачає вмінь та досвіду, щоб подолати гнітюче почуття самотності. На цьому віковому етапі відбувається дозрівання особистості відразу у трьох сферах: статевій, органічній, соціальній. У результаті побудови власних життєвих цінностей та встановлення міжособистісних відносин одним із найбільш гострих переживань стає відчуття самотності та відчуження.

Проблемою самотності, її переживанням, визначенням поняття "самотність" та підходами до подолання займалися і займаються як філософи та соціологи, так і психологи. Так, серед психологів у тій чи іншій мірі проблеми самотності досліджували: К. Абульханова-славська, О.Леонтьєв, А. Адлер, А. Бек, А. Титаренко, Р. Вейс, І. Ялом, Л. Варава, О. Данчева, Г. Колесніков, С. Корчагіна, К. Роджерс, К. Хорні. Значну кількість психологічних досліджень присвячено проблемі підліткової самотності. Її вивчали О. Долгінова, І. Кон, М. Писаревська, О. Соколова, С. Малишева, А. Єліна, К.Мустакс, К. Боумен, М. Раттер. Зазвичай підліткова самотність розглядається як щось таке, що заважає підлітку розвиватися та відчувати себе щасливим.

Переживання самотності підлітками має свої особливості, зважаючи на те, що підліток поступово починає зустрічатися із проблемами дорослого життя, але ще не має ресурсів дорослої людини, щоб вирішити ці проблеми. Підлітки переживають почуття самотності частіше за дорослих. В одному експерименті досліджуваних просили впродовж тижня надсилати на пейджер повідомлення про свої дії та почуття. Так, підлітки частіше за дорослих повідомляли що їм самотньо, коли вони знаходяться одні. Традиційно, пубертатний вік вважається періодом внутрішніх переживань та емоційних труднощів. Як таких, емоційних порушень у підлітків немає, проте вони є досить чутливими та мають різкі зміни настрою. Англійський спеціаліст в області дитячої психіатрії М. Раттер, наводить результати широкого популяційного дослідження чотирнадцятирічних підлітків, в результаті якого було виявлено, що близько половини досліджуваних часом відчувають себе настільки

нещасними, що плачуть та хочуть залишити всіх і все. Приблизно чверть з них повідомила, що іноді їм здається, що люди дивляться на них, говорять про них, або сміються над ними. Приблизно п’ята частина респондентів повідомила про те, що розуміють те, що відбувається із ними як щось менш важливе за те, що відбувається із іншими, і що їх переживання не такі вже й значимі. Приблизно кожен дванадцятий підліток зізнався, що у нього часом виникають ідеї самогубства, але досить рідко ці ідеї виявлялися стійкими.

У зв'язку з однією з головних тенденцій підліткового віку - переорієнтації спрямованості спілкування з батьків (і взагалі старших) на ровесників, виникає основне протиріччя в сфері спілкування підлітка: одночасна потреба у відокремленні і потреба "в приналежності" ("і прагнення до спілкування, і вибірковість спілкування", як зазначав Л.С Виготський). Одночасно підліток прагне відкритися, бути з групою, але й побути одному йому також необхідно, і можливо внаслідок того, що в той час як він залишається один, він відчуває свою самотність. Підлітковий вік характерний виникненням інтроспекції, що веде до самозаглиблення, самоаналізу; появою особливого інтересу до своїх переживань; незадоволеністю зовнішнім світом, відходом у себе, що виражається в замкнутості підлітка, його прагненні до самотності, схильності віддаватися мріям, протиставленні себе оточуючим, що тягне за собою конфлікти.

Отже, зважаючи на усе вищезазначене, завданням психолога має бути наступне:

1) виявлення підлітків, що характеризуються високими показниками негативного переживання самотності;

2) допомогти підліткам усвідомити власні психологічні обмеження та змінити негативне почуття самотності на позитивне, пробуджуючи у нього інтерес до власної особистості та пошуку шляхів особистісного зростання;

3) застосовуючи певні психологічні технології, допомогти підлітку спрямувати процеси, що супроводжують відчуття самотності, на досягнення особистісного зростання та позитивних зрушень у власному житті.

Література:

1. Вейс Р. Вопросы изучения одиночества // Лабиринты одиночества. / Р. Вейс - М. : Прогресс, 1989. С. 15 – 26.
2. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон – М.: Просвещение, 1980. – 192 с
3. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс; пер. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 688 с.
4. Соколова О.Н. Особенности переживания одиночества в подростковом возрасте /О. Н. Соколова // Психология, социология и педагогика. 2014. № 4.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1984 – 433 с.

Рудницкая С.Ю.
доктор психологических наук, доцент, заведующая лаборатории когнитивной психологии Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины,
г. Киев, Украина

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОПЫТА

Миф как фундаментальный культурный концепт в современном гуманитарном знании требует своего пересмотра в контексте постнеклассической научной рациональности. Множественность артикуляций феномена мифа обусловлена самой спецификой его природы (диффузностью, синкретичностью, нерасчлененностью, целостностью, конкретностью, тотальностью персонификаций, образностью, дорефлексивностью, амбивалентностью, многомерностью и т. д.) и при этом категорической нередуцированностью к частным, дифференцированным культурным модусам или способам бытия.

Эволюцию представлений о сущности мифа можно схематически очертить как траекторию движения смыслового наполнения исследуемого феномена от дорефлексивного примитивного способа восприятия мира первобытным человеком до признания его "внеисторической" динамической категорией, неотъемлемой структурной составляющей индивидуального и коллективного опыта.

Под мифом мы будем понимать наиболее древние и устойчивые формы организации и трансляции социокультурного опыта и механизма регуляции человеческого поведения, актуальные для любого типа культуры. В основе мифологической формы организации индивидуального и группового опыта лежит непосредственный, "чувственно-рефлексивный" (В.В. Балановский), созерцательный (первичный бытийственный способ переживания мира в его целостности) продуктивный способ миропостижения (Ю.М. Швалб).

Специфика мифа как механизма регуляции поведения человека, прежде всего, заключается в неразрывности парадигмальности (образцовости) поведения и обоснования смысла этого поведения (действия, поступка), всегда выходящего за рамки индивидуального и даже социального опыта (высшая осмысленность), вследствие чего для личности внутри мифа снимается проблема мотивации поведения. Основной культуротворческой функцией мифа является смыслообразующая, которая реализуется через мировоззренческий, когнитивный, коммуникативный, регулятивный, аффективный и развивающий функциональные комплексы.

Обращение к герменевтической парадигме, позволяющей рассматривать воспроизводство социокультурного опыта через взаимодействие с текстами культуры, дает возможность

проблематизировать мифопорождение как многоуровневый коммуникативно-семиотический процесс порождения и трансляции мифов субъектами социального бытия − процесс формирования, актуализации, аккумуляции, упорядочивания, передачи мифов (мифоподобных конструктов) культурой и их дальнейших интерпретаций и реинтерпретаций личностью, который перманентно функционирует в социокультурном пространстве/времени и способствует конструированию как социокультурной, так и внутренней реальности человека [2].

Актуальную стадию мифопорождения мы предлагаем проблематизировать как нарративную [1], как стадию воспроизводства квазимифологических, неомифологических нарративов, концептуальные основы исследования которых составляют положения нарративной психологии. Несмотря на многочисленные исследования проблемы наследования смысловых и формальных структур архаического мифа нарративными формами современных неомифологических конструктов, вопрос о характере и степени этой взаимосвязи на сегодняшний день остается открытым.

Анализируя мифотворчество XX и начала XXI столетий, некоторым ученым трудно устоять перед соблазном отождествить мифы новейшего времени с архаическими мифологиями. Однако такое отождествление чревато сокрытием важнейших отличий. Совпадая в ряде случаев по глубинной структуре, современные неомифологические нарративы отличаются от архаических мифов как генезисом, так и прагматикой. Как известно, архаические мифы возникали стихийно, чего нельзя сказать о большинстве неомифов.

С точки зрения Ю.М. Лотмана, Е.М. Мелетинского, З.Г. Минц, возродившийся в интерес к мифу проявляется в следующих формах. Прежде всего, прослеживается восходящая к романтизму прогрессирующая тенденция использования мифологических образов и сюжетов, вследствие чего создаются многочисленные стилизации и вариации на темы, задаваемые мифом. В то же время, искусство неевропейских народов (Африки, Азии, Южной Америки) приобретает статус не просто "эстетически полноценного", а и, в определенном смысле, "высшей нормы", что, в свою очередь, обусловливает повышение интереса к их мифологии. Параллельно происходит пересмотр воззрений и на европейский национальный фольклор. В последний период наблюдается также выраженная тенденция к конструированию "авторских мифов". В современной культуре объектом мифологизирования становятся не только "вечные" темы (одиночество, любовь, смерть, поиск смысла жизни), но и различные коллизии обыденной действительности: урбанизированный мир отчужденной личности, ее предметное и виртуальное окружение, пространство провинциальной стагнации. Экспрессионизм и, особенно, "неомифологическое" искусство XX в. окончательно закрепили связь мифологизирующей поэтики с основными проблемами современности [3].

Черты мифологического мышления (например, конкретно-чувственное и персональное выражение абстракций, символизм, идеализация "раннего" времени как "золотого века", настойчивое предположение целесообразной направленности всего происходящего) наблюдаются в массовом сознании, политических и идеологических системах, в художественном поэтическом творчестве. Можно говорить о том, что мифопорождение становится своего рода индустрией.

Современный неомиф создается заново как конкретно-историческая форма существования мифа в новое время. Таким образом, неомифологизм не предлагает новую интерпретацию мифа, а показывает его новое проживание в новых социокультурных реалиях. Однако строгого определения границ мифологии на сегодняшний день не существует. Согласно Ю.М. Лотману и З.Г. Минц, мифы можно отнести к текстам с доминированием недискретного начала [3]. С точки зрения авторов, принцип изоморфизма в своем предельном проявлении сводит все возможные сюжеты к Единому Сюжету, который инвариантен всем мифоповествовательным возможностям и всем эпизодам каждого из них, вследствие чего все многообразие социальных ролей в реальной жизни на уровне мифологического кода "свертывается" в один единственный персонаж. Характеристики и свойства, которые в немифологическом тексте выступают как контрастные и даже противоречащие друг другу (например, воплощающиеся во враждебных персонажах), в границах мифа могут воплощаться в одном амбивалентном образе. Являясь непосредственной формой человеческого бытия, миф, очевидным образом, нуждается в своем опознании, а не в повествовании о нем. В этом смысле "мифов-нарраций" никогда не было и не могло быть. Наррация появилась позже в связи с воспроизводством личного опыта как социокультурного феномена [1].

В последние десятилетия в научной литературе появились многочисленные попытки классифицировать различные формы использования мифа в литературных произведениях. К характерным признакам литературного неомифологизма, с нашей точки зрения, можно отнести следующие черты. В неомифологических нарративах трансцендентной силой, господствующей над человеком, выступает не мир природы, а конструируемая человеком реальность, вследствие чего мифологическое содержание приобретает преимущественно не героический, а трагический или даже гротескный, трагифарсовый характер. Сюжетная канва современного литературного неомифа часто развивается в ситуации отчужденности, самоуглубленного одиночества персонажа и суверенности его внутреннего мира, вследствие чего отмечается связь неомифологизма с "психологизмом", внутренним монологом, с литературой "потока сознания". Вместо "культурного героя", несущего людям "блага цивилизации" в литературных неомифологических нарративах на первый план часто выходит "природно-оргиастический" или "экзистенциально-абсурдный" герой,

"рвущий путы" цивилизации (в частности, социально одобряемых, общепринятых предписаний морали, смыслов и ценностей) [6].

В настоящее время в философии мифа термин "неомифологизм" является скорее полемическим, чем аналитическим, явно прослеживается концептуальный плюрализм в интерпретациях семантического наполнения данного феномена, определенная хаотичность в совокупности разнообразных (и зачастую взаимоисключающих) представлений об этом культурном явлении. Большинство исследователей подчеркивает, что трансформация первоначального состояния мифа на протяжении столетий привела к определенной смысловой мутации самого термина, поэтому актуальным является уточнение семантики данного феномена, функционирующего в настоящий период.

Сам термин "неомифологизм" был введен для описания ремифологизации культуры и литературы прошлого века Е.М. Мелетинским, согласно взглядам которого категориальной чертой неомифологизма XX столетия является принцип транспонирования, направленный не только на новую редакцию мифологических признаков, но и на их перенос в новые место-время. Неомифологизм может выступать как качество, характеризующее особенности содержания неомифа, и как совокупность принципов и приемов, это качество порождающих (в узком значении неомифологизм понимается как набор стилистических приемов в современной литературе и искусстве). Рецепция неомифологизма в эпоху постмодерна наделяет его статусом как художественной системы, так и исследовательской стратегии, базирующихся на выработанных неомифологизмом технологиях порождения мифологического содержания. Под неомифом в узком значении понимается особая жанровая форма художественной условности, отмеченная введением отдельных мифологических мотивов или персонажей в ткань реалистического повествования и обогащением конкретно-исторических образов универсальными символами, смыслами и метафорическими аналогиями.

В неомифологизме идентифицируются два основных механизма порождения мифа: аналогизирующий (метонимический) и метафоризирующий, соотносимые соответственно с разными стратегиями интерпретации мифа: партипационной (путь мифологических аналогий) и метафоризирующей (путь мифореставрации). Согласно взглядам С.М. Телегина, мифореставрвция является методом анализа фольклорного или художественного текста, включающим выявление в нем мифологического сознания, определение действия законов мифотворчества, установление степени мифологичности текста [8].

Первый способ порождения неомифа направлен на установление аналогий между миром неомифологического нарратива и конкретным архаическим мифом (между современными героями, сюжетными ситуациями и персонажами и сюжетами традиционных мифов), второй −

на актуализацию общих схем и закономерностей мифологического мышления путем организации сюжета по образцу юнгианской "индивидуации", введения мифологических персонажей, семантизации или ресемантизации символа или фетиша, актуализации мифологической ситуации, направленной на воспроизведение общих закономерностей, схем, эпизодов не некоторого архаического мифа, проактуализированного в своей конкретике, а общего указания на миф как вместилище архетипов. На уровне сюжетной организации текста этот путь находит воплощение в воспроизведении ритуальных схем (инициации, "индивидуации", "биографии" мифологического персонажа), на уровне образной системы в семантизации и ресемантизации символов, персонажей, ситуаций, репрезентирующих мифологическую реальность [7].

В этой связи Е.М. Мелетинский выдвигает понятие "сюжетных архетипов", составляющих единицы "сюжетного языка" мировой литературы [5]. При рассмотрении проблематики мифоподобных нарративов эти универсальные категории позволяют устанавливать новые связи между литературными явлениями. Обозначенные выше способы порождения неомифологизма направлены на преодоление линейности и/или замкнутости времени, на выход к "безвременному" состоянию.

В сюжетной организации современного неомифологического нарратива прослеживаются аналогии развития жизненной линии протагониста с определенным архаическим образцом [4], с характерними жизненными этапами жизненного пути эпического героя, воплощенными в "биографию" (П.А. Гринцер, В.М. Жирмунский, Дж. Кэмпбелл) или процесс "индивидуации" (К.Г. Юнг). Как подчеркивает Я.В. Погребная, неомиф, сохраняя тяготение к традиционному мифу, стремится к различным инвариантам одногеройности, применяя, например, приемы авторского присутствия или "двойничества" [7].

Таким образом, содержание мифологического транспонирования – сюжет, конструируемый согласно схеме "индивидуации", наличие фантастических мифологических персонажей и/или ситуаций, семантизация и ресемантизация символа или иерофании как способов построения коммуникаций между "пространствами" мифа и литературного нарратива – определяется необходимостью адаптации к неомифу базисных признаков архаического мифа: тождества вымысла и правды, предперсональности героя, цикличности времени. Неомиф постулирует наличие альтернативного инварианта реальности, равноправного с миром действительности. Одногеройность в неомифе имитируется через метатезу или путем отождествления героя и трикстера, читателя и автора. В неомифологический нарратив "вписаны" также принципы и приемы, его формирующие, поскольку именно они задают "нужный" вектор при интерпретации содержания неомифа.

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что, безусловно, из-за исторической дистанции, отделяющей неомифологический нарратив от архаического мифа, и кардинального изменения самого сознания мифотворца в современном неомифологическом нарративе воссоздать в полном объеме все особенности архаического мифа не представляется возможным. Представленный взгляд на понимание соотношения смысловых и формальных структур "древних" и современных мифологических (и мифоподобных) конструктов может иметь свое развитие в исследовании коммуникативно-семиотических особенностей динамики мифопорождения при конструировании опыта личностью в процессе ее развития.

Литература:

1. Гуцол С.Ю. Наратив як провідна дискурсивна практика самопроектування особистості / С. Ю. Гуцол // Наука і освіта. – 2016. Вип. 11. – С. 35–42.
2. Гуцол С.Ю. Психологічні особливості структурних складових неоміфолгіного наративу / С. Ю. Гуцол // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. – К. : ІВЦ "Політехніка", 2011. – № 1. – С. 103–108.
3. Лотман Ю. М. Литература и мифы / Ю. М. Лотман, З. Г. Минц, Е. М. Мелетинский // Мифы народов мира : Энциклопедия в 2-х т. − М. : НИ "Большая Российская энциклопедия", 1997. − Т. 2 − С. 58−65.
4. Лотман Ю. М. Литература и мифология / Ю. М. Лотман, З. Г. Минц // Семиотика культуры. Труды по знаковым системам. − XIII. − Уч. зап. Тартуского ун-та. − Тарту, 1981. − Вып. 546. − С. 37−38.
5. Мелетинский Е. М. О литературных архетипах / Е. М. Мелетинский // Чтения по истории и теории культуры. − Вып. 4. − М. : РГГУ, 1994. − 133 с.
6. Мещерякова М. И. Русская детская, подростковая и юношеская проза второй половины XX века : проблемы поэтики / М. И. Мещерякова. − М. : Мегатрон, 1997. − 380 с.
7. Погребная Я. В. Неомифологизм В. В. Набокова : способы литературоведческой идентификации особенностей художественного воплощения : автореф. дисс. на соискание уч. степени док. филол. наук : спец. 10.01.01 "Русская литература" / Л. В. Погребная. − Ставрополь, 2006. − 38 с.
8. Телегин С. М. Философия мифа : Введение в метод мифореставрации / С. М. Телегин. − М. : Община, 1994. − 141 с.

Сахацька М.Ю
студентка IV курсу спеціальності психологія факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна
Пушенко А.Ю
студентка IV курсу спеціальності психологія факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОТНОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

В статті представлено результати теоретичного аналізу й вивчення проблеми самотності з різних поглядів у науковій літературі.

Ключові слова: *самотність, усамітнення.*

Постановка проблеми. Проблема самотності, відома у всі часи, особливо гостро постала в наш час, набувши психологічного забарвлення, ставши особистісною проблемою, що в певний момент життя постає перед кожною людиною. Постійні зміни, що відбуваються в соціально- економічній, соціально-культурній та інших сферах сучасного суспільства впливають на структуру міжособистісних взаємин, самосвідомість людини, загострюють вікові та особистісні зміни, викликаючи відчуженість та переживання людьми почуття самотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Самотність – це обов’язкова умова людського особистісного існування чи перепона на шляху досягнення смислу свого буття? Над питанням самотності роздумують не тільки звичайні люди, а й митці, соціологи, педагоги, психологи, мислителі на різних історичних етапах. Навіть не дивлячись на відносно невеликий час існування психології, майже в кожному її напрямку можна знайти пов’язані з самотністю концепції, теорії, дослідження. Проблематиці людської самотності у сучасній науці присвячена велика кількість праць, науко¬вих розвідок, як зарубіжних так і вітчизняних, що свідчить про її актуальність. Проблему самотності у психології вивчали Е. Берн, І. Кон, Е. Фромм. Серед вітчизняних вчених вивченням самотності займалися Г. Костюк, Ю. Кошелева, М. Литвак, Л. Ю. Левченко, С. Максименко. У соціальній психології та соціології все більше уваги надається проблемам, що пов’язані з соціально-психологічними станами особистості і навіть великих груп людей, які вони переживають під впливом життєвих обставин (О. Данчева, Є. Головаха, І. Кон, Н. Паніна, В. Роменець, Л. Сохань, О. Титаренко, Ю. Швалб). Релігійні мотиви у питаннях людського існування та подолання індивідом життєвих труднощів, зневіри в життя, самотності притаманні науковим працям багатьох мислителів кін. XIX – поч. XX століть на Заході (М. Вебер, В.

Дільтей, Ф. Ніцше, А. Тойнбі, А. Шопенгауер) і в російській філософській думці (М. Бердяев, В. Соловйов, Л. Шестов).

Відтак завданнями статті є вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми, аналіз сучасних поглядів на проблему з різних точок зору.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз наукових поглядів з досліджуваної проблеми представників світової думки, розпочнемо від епохи Античності. Перші уявлен¬ня про самотність належать античним мислителям Платону [7, с. 68], Аристотелю [1], Епікуру [7, с. 92], які зосереджували свої думки на тому, як уникати такого явища, і знаходили порятунок у дружбі. В епоху Середньовіччя почали більше цікавитись явищем самотності людини. Наприклад, у Августина Блаженного, страждання веде людину до відчуття відчуженості, до осмислення свого особистого "Я" як зовсім самотньої істоти, що приречена на самотнє існування. І тільки прямуючи до Бога людина зможе перебороти свій самотній стан. Представник доби Відродження М. Монтень, високо цінує думку, що втеча від людей, так зване усамітнення, є можливістю збагатити своє власне "Я" [7, с. 204-208].

Мислителі Нового часу Б. Паскаль та Д. Юм виявляли інтерес до проблеми переживання самотності. Зокрема, Б. Паскаль досить чітко показав, що людина шукає товариства не тільки тому, що вона не може переносити самотність, але й тому що намагається забутися [7, с. 250]. Д. Юм вважав, що люди не тільки самотні у своїх стосунках з іншими людьми, але вони неминуче сторонні у відношенні до себе [7, с. 316].

У працях німецьких класиків Г. Гегеля та Л. Фейербаха самотність постає як результат відчуження [3; 5]. Щодо цієї проблеми важливо звернути увагу на те, що сам процес відчуження аргументовано розкривається К. Марксом, де самотність трактується як хвороба, як те, що можна перебороти за певних обставин, розчиненням особистості в "абсолютній" системі або ж засобами зміни структури соціально-економічної системи [5].

Обстоюється думка, що найбільш широке вивчення самотності розпочалося з розвитком концепції американських трансценденталістів Р. Емерсона, Дж. Ріплі, Г. Торо. Вони були першими, хто зробив спробу здійснити розмежування між самотністю як продуктом міського життя, і усамітненням, необхідним для творчої діяльності людини. Коли особистість втрачає своє "Я", то це є своєрідною формою самотності. Для творчої особистості стан усамітнення є бажаним. Принцип усамітнення розглядається як засіб самозахисту [4].

Мислителі-екзистенціалісти Н. Аббаньяно, А. Камю, Ж.-П. Сартр досліджували такі проблеми, як усвідомлення свого місця серед інших людей, вихід за межі самотності, пізнання стану свободи. Заглиблення в себе – засіб порятунку особистості [7].

Але були й такі вчені-дослідники, що виступали проти самотності як явища. На його думку Е. Фромма сама природа людини не може

погоджуватись на самотність. Що стосується обставин, які викликають страх у людини перед самотністю, то Е. Фромм характеризує ряд соціальних потреб, які формують в особистості негативне ставлення до самотності, а також розробив концепцію, спрямовану на те, щоб допомогти людині вийти зі стану депресії, яку він називає "синдромом відчуження". Щоб не бути самотнім, потрібно бути впевненим у собі. Потреба у впевненості є однією з найважливіших духовно-психологічних потреб людини [9].

Розгляд проблеми самотності як однієї з головних соціально-психологічних проблем посідає значне місце у працях К. Ясперса. Він вважав, що людина не може жити сама по собі, щоб не спілкуватися з іншими людьми, не може сама вирішити свої проблеми, не звертаючись за допомогою до інших людей [12].

У сучасній українській психології на особливу увагу заслуговують праці О. Данчевої, Є. Головахи, Г. Горак, В. Іванова, В. Роменця, Л. Сохань, Н. Хамітова, Ю. Шваба. Згадані вчені розглядали проблеми, пов’язані з соціально-психологічним станом особистості, що перешкоджають встановленню особистих стосунків між людьми і сприйманню однією людиною іншої як особистості. Відсутність таких взаємовідносин пере¬живається людиною як самотність.

Наш співвітчизник Н. Хамітов виділяє форми самотності "зовнішню" і "внутрішню" або "екзистенційну". Під "зовнішньою" самотністю розуміється самотність, яка є результатом випадкової суперечності людини і соціального середовища. "Зовнішня" самотність фізично відокремлює людину від інших людей, викидаючи за межі соціуму. Але "зовнішня" самотність може бути й наслідком випадку-конфлікту, який розгортається в межах соціуму. У цьому разі відбувається психологічне відокремлення людини від інших людей. Фізична та психологічна форми "зовнішньої" самотності близькі у тому, що їхні причини виступають стихійними відносно людини. "Внутрішня" самотність виступає результатом суперечності людини з собою, яка призводить до втрати та пошуку самодостатності і вже на цій основі до суперечності людини та суспільства.

Багато сучасних дослідників, відзначає Ю. Л. Левченко зійшлися на тому, що стан самотності пов’язаний з переживанням людиною своєї "випадковості" в світі, неприродності своєї об’єднаності з іншими, "штучності" свого перебування у людському співтоваристві, відчуттям порушення гармонійних відносин з природою, яка перетворилася на "оточуюче середовище" [4]. Парадокс стану самотності, внутрішнє відокремлення полягає в тому, що людина найбільш гостро відчуває самотність у ситуації примусового спілкування – у колі своїх колег, на різних зібраннях (так звана "внутрішня самотність" – термін Н. Хамітова).

Самотність відчуття суб’єктивне. Людина може жити на одинці з собою і не відчувати себе самотньою, а може завжди перебувати в різних групах людей, бути в центрі уваги – і все-таки почуватися самотньою, не

задовольняючи своєї потреби в емоційному спілкуванні, яке не можна замінити ніяким іншим його видом [4].

Існує думка, що живучи з рідними чи близькими людьми під одним дахом відчуття самотності ніколи не настає. Ця думка є не зовсім вірною. Існують випадки, коли живучи разом з великою сім'єю людина є самотньою. Однією з причин цього є брак спілкування, коли кожен член родини "живе своїм життям", незважаючи на потреби іншого. Звідси походять сум, внутрішня тривога і переживання передумовою яких була нестача емоційно-теплих стосунків [6; 8]. Іншою причиною самотності у великій сім'ї є чітке дотримання прав та норм, які в ній закладені. Даний чинник може відштовхнути від родини людину у будь-якому віці. Інколи, турбуючись про своїх дітей, батьки, самі не усвідомлюючи того, віддаляють їх від себе своєю авторитарністю. Адже людині на будь-якому віковому етапі важливо не тільки знати, що вона є людина, а й показати, що вона – людина, усвідомлюючи це. Для цього їй потрібне підтвердження з боку рідних чи близьких людей, яке виражається у схваленні її дій, вчинків, наданні можливості вільно здійснювати свій вибір, а не нав'язуванні поглядів та думок, що може спричинити відрив від сім'ї, замкнутість, образу, біль, які можуть деструктивно вплинути як на саму особистість так і на її взаємодію.

Окресливши форми вияву самотності, вслід за Н. Хамітовим, назвавши їх зовнішньою та внутрішньою самотністю. Тепер спробуємо прояснити, які з наук досліджують ці вияви. Передусім слід зазначити, що, вивчаючи феномен самотності, психологія, як правило, прагне з'єднатися із соціологією, стати соціально-психологічним дискурсом. У цьому плані характерною є назва дослідження Ю. М. Швалба та О. В. Данчевої, присвяченого феномену самотності: "Самотність: соціально- психологічні проблеми" [10]. Дійсно, якщо феномену самотності протистоїть феномен комунікації, то природним є залучення соціології для опису та аналізу проблеми. У своєму дослідженні Ю. М. Швалб та О. В. Данчева, дають лаконічне визначення самотності. "Відсутність духовного єднання, – пишуть вони, – переживається як самотність". Таким чином, мова йде не про¬сто про зовнішню та випадкову самотність – відокремленість, а про самотність, яка може бути і в комунікації, і як наслідок комунікації. Автори чітко підкреслюють багатовимірність стану самотності. Таким чином, психологія досліджує передусім зовнішню самотність, але, як і філософія, може звернутися й до феномена внутрішньої самотності. Однак, напевно, психологія та філософія розглядають різні аспекти внутрішньої самотності. Психологія досліджує вияви внутрішньої самотності в психічному житті людини, тоді як філософія розглядає їх у людській екзистенції. Для того, щоб довести справедливість такого поділу, треба зрозуміти, чим відрізняються поняття "психіка" та "екзистенція" і ті реальності, що стоять за ними. Поняття психіки відображає наші внутрішні стани (переживання та реакції), пов'язані із взаємодією свідомості та позасвідомого. Поняття екзистенції значно ширше, воно виражає єдність

переживання реальності й життя в реальності – виражає повноту людського буття. З іншого боку, в екзистенції постійно ставиться і розв'язується питання про сенс свого буття і буття взагалі. Це відбувається тому, що екзистенція є результатом граничного зусилля людини, коли їй відкривається її неповторна присутність у бутті. Поняття екзистенції виражає повноту людського буття в його граничних станах, у тих станах, коли воно стає особистісним існуванням, буттям у мені, самобутністю. Більше того, поняття екзистенції виражає принципову здатність людини бути на межі своїх можливостей і бажати вийти за цю межу. Однак такий вихід може означати відокремлення і відчуження від соціуму. Саме тому проблема самотності глибинно пов'язана з природою екзистенції, а внутрішня самотність виринає з глибин людської екзистенції. Безперечно, поняття психіки також може описувати граничні стани людського "Я", а реальність психіки включатися до них. Однак це є включенням у стані екстазу і трансу, тоді як екзистенція є метаморфозою, що приводить до граничного буття, звільняючи від буденності. Можна навіть припустити, що певною мірою екзистенційне є метаморфозою психічного, мета – психічним станом людського "Я". Адже психіка виступає характеристикою внутрішнього світу людини переважно у буденному бутті. Чи не через цю обставину вихід за межі буденного буття людини для психології виступає чимось парапсихічним, а для цілого ряду психологічних напрямів – і патопсихічним? Тому не дивно, що дослідження можливостей трансцендування людини за межі буденного буття трансформує психологію або в парапсихологію, або в патопсихологію. Філософське ж розуміння буття людини за межами буденності стає метапсихологічним феноменом, мета-психологією. Говорячи про філософію екзистенції як мета-психологію, ми використовуємо це поняття у дещо іншому сенсі, ніж це робив З. Фрейд. Ідеться не про методологію психологічного знання, а про вихід цього знання на принципово новий рівень як за своєю внутрішньою формою, так і за предметом. Філософія екзистенції є вченням про сенс буття і набуття сенсу. Як учення про сенс буття вона стає філософією людського буття, адже лише в людському бутті виникає питання про сенс; саме осмисленість людського буття виступає його фундаментальною ознакою. Таким чином, філософія екзистенції з необхідністю стає екзистенціальною антропологією (цей термін був використаний сучасним українським дослідником Б. А. Головком для означення позиції О. Ф. Больнова; як ознака тенденції вітчизняних філософсько-антропологічних досліджень використовується В. Г. Табачковським) [2]. Екзистенціальна антропологія є такою онтологією людини, в якій центральним є вчення про сенс людського буття і можливості його осягнення та досягнення; саме тому філософія екзистенції виходить за межі буденності – питання про сенс завжди є надто фундаментальним, тому – поза буденним. У цьому плані дуже показові слова М. Хайдеггера: "Будь-яка онтологія, що має будь-яку багату і міцно з'єднану категоріальну систему, залишається в основі

сліпою і спотворенням самого свого призначення, якщо вона перед тим достатньо не прояснила сенс буття і не сприйняла це прояснення як своє фундаментальне завдання" [7, с. 647- 648]. Щодо сутності людської самотності, то у психології вона традиційно пов’язується з мотивацією вчинків та самосвідомістю. У філософії – з особливостями світосприйняття людини, станом її душі. Заглиблення в себе є єдиним засобом порятунку особистості. Таким чином, внутрішня самотність постає передусім як категорія екзистенційної антропології.

Сьогодення зі своїми шаленими темпами розвитку породжує тривогу та невротизує суспільство. Перед людьми виникає безліч завдань, які диктуються соціумом. Досягаючи поставленої мети, слідкуючи за змінами в суспільстві вони часто не помічають особистісних змін. Зазвичай знаходячись у ситуації міжособистісної взаємодії людина почуває себе самотньою. Інколи самотність виникає внаслідок об’єктивних причин, адже турбуючись про задоволення власних потреб суспільство часто не помічає тих, хто потребує підтримки.

Самотність – це важкий психічний стан, поряд з яким, найчастіше, наявний поганий настрій і важкі переживання. Але не потрібно плутати самотність з усамітненням.

Усамітнення – нормальний стан, який виникає в результаті відсутності когось або чогось. Фахівці вважають, що усамітнення є важливою потребою нашої психіки, тільки одній людині достатньо години, а інша потребує днів і тижнів. А неможливість час від часу побути на самоті веде до психологічної втоми, напруження, роздратування, зривів, конфліктів між людьми. Недаремно дисиденти, які провели тривалий час у таборах, називають неможливість усамітнення одним з найважчих психологічних випробувань.

Психологи відзначають, що чим вище інтелектуальний рівень людини, тим легше вона переносить самотність і тим більше потребує усамітнення. Адже такі люди живуть насиченим внутрішнім життям. А от бояться побути наодинці з собою здебільшого люди нерозвинені, інфантильні, духовно незрілі. Вони не вміють, а швидше не звикли і не хочуть мислити.

Усамітнення – це час для роздумів, пошуків, впорядкування свого внутрішнього світу, нерідко – поштовх до творчості. На самоті народжуються наукові відкриття та шедеври мистецтва. "Справжнє зростання душі можливе лише на самоті. На самоті визріває все істинне, глибоке, могутнє", – писав видатний німецький драматург Г. Гауптман.

Самотньою людина стає коли усвідомлює неповноцінність своїх стосунків з іншими людьми, які для неї мають значення, коли вона відчуває гострий дефіцит задоволення необхідності в спілкуванні. До висновку "Я самотня" люди зазвичай

приходять за допомогою емоційних, поведінкових та когнітивних доказів. Самотність – складне явище, яке по-різному сприймається різними людьми. Для одного це – тяжка туга за втраченим коханням або

близьким другом; для іншого – нетривале почуття нудьги через відсутність спілкування; для третього воно може являти собою частину загального відчуження, почуття власної невідповідності оточенню. Як і всі складні почуття, самотність обумовлена взаємодією особистої схильності і ситуативних факторів. Отже, самотність – це не тільки випробування для людини, але і випробування людиною, самоствердження своєї людської сутності і переживання своєї особистості над зовнішніми обставинами. І тільки в самотності людина зможе зрозуміти своє існування, якого потребують близькі і яке заслуговує на небайдужість і спілкування. Тільки через переживання самотності людина стає особистістю, яка може зацікавити світ.

Самотність досліджувалася не тільки мислителями, соціологами, психологами, а й митцями, такими як Ф. Достоєвський, И. Гете, М. Коцюбинський, Л. Українка, І. Франко, Т. Шевченко. У ХХ столітті тему самотності зустрі¬чаємо у творчості Г. Гессе, Ф. Кафки, Т. Манна, Г. Маркеса. У сучасній українській прозі та поезії драматичність й трагізм взаємодії чоловічого та жіночого начал висвітлюють О. Забужко, Л. Костенко.

Таким чином, в різні часи мислителі мале різне уявлення про самотність, але більшість великих умів зійшлися на думці, що самотність має пережити кожна людина, адже лише це допоможе "знайти себе". Наразі сучасну людину глибоко хвилюють проблеми, які стосуються її індивідуальності, унікальності, вона відчайдушно шукає свою винятковість і боїться її втратити. Ці пошуки детерміновані в бажаннях індивіда. І якщо людині це вдається, якщо вона створює ядро або центр своєї винятковості на противагу "іншим", то вона усвідомлює, що зіштовхнулася з абсолютною самотністю. І тоді індивід намагається досягти якогось контакту через людську прихильність або любов, через свої вчинки, роботу, розваги. Крім того, парадокс полягає і в тому, що люди намагаються бути самими собою, борються за унікальність власної сутності, проти буття, що змінюється, проти тотальної розірваності буття, і якщо це якоюсь мірою вдається, то вони відчувають себе самотніми.

Отримані дані не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним, у даному контексті є, на наш погляд, подальше вивчення психологічних чинників, що впливають на переживання й суб’єктивне осмислення стану самотності та рефлексію даного стану.

Література:

1. Аристотель. Никомахова этика II Аристотель. Сочинения в 4-х т. – М. : Мысль, 1993. - Т. 4. - С. 53-295.

2. Віталій Табачковський "Стань тим, чим ти &> [Електронний ресурс]. – Електрон, дан. – Режим доступу : http : II ae-lib.org.ua/texts/ tabachkovsky, вільний. – Назва з екрану.

3. Гегель Г. Философия Духа / Г. Гегель. - М. : Знание, 1956. - Т. 3. - 214 с.

4. Левченко Л. Ю. Історичні форми самотності в контексті людського буття II Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2002. - Вин. 3. - С. 307-314.
5. К. Маркс. Тезисы о Фейербахе II К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Т. 3.
6. Максименко С. Д. Генезис существования личности : монография I С. Д. Максименко. - К.: ООО "КММ", 2006. - 240 с.
7. Мусский И. А. 100 великих мыслителей / И. А. Мусский. - М. : Вече, 2000. - 688 с.
8. Семиченко В. А. Психология социальных отношений / В. А. Семиченко. - К.: Магистр - S, 1999. - 168 с.
9. Фрейджер Р. Личность : теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. - СПб. : Прайм. - ЕВРОЗНАК, 2002. - 864 с.
10. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. - СПб.: ООО "Речь", 2000. – 415 с.
11. Швалб Ю. М. Одиночество : социально-психологическая проблема / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. - К.: Україна, 1991. - 270 с.
12. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс ; пер. с нем. – М. : Политиздат, 1991. - 527 с.

Соловей Я.Г.
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
м. Київ, Україна

ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ У СТАНОВЛЕННІ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Психологічне дослідження проблеми професійного становлення та ціннісних позицій обдарованої особистості розглядається як особлива форма активності людини у пошуках смислу життя та усвідомлення цінностей, що є для неї особисто значимими. Підхід до вивчення проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій розкрито у наукових працях – К. Альбуханової-Славської, Л. Божович, М. Боришевського, М. Заброцького, І. Кона, Д. Леонтьева, О. Леонтьева, Л. Смірнова, В. Тугарінова, І. Тюріної, В. Ядова та інших. Ідея, що об’єднує більшість дослідників, полягає у тому, що система цінностей є регулятором поведінки людини, а також основою для успішної соціалізації у суспільстві [3].

Провідною ідеєю аксіології – філософського вчення про структуру світу цінностей, їхнього місця в житті людини, взаємозв’язку з навколишнім середовищем, культурою, суспільством та особистістю – є

оцінка цінності – через емоційно-інтелектуальне виявлення цієї значущості. Якщо благо, добро, краса є цінностями, то оцінка цінності – це переживання блага, докори, сумління, судження смаку. Цінність розглядається, як підґрунтя для вибору суб'єктом цілей, планів, засобів, замислу здійснення і результатів діяльності. Ці складові цінності відповідають на питання: заради чого відбувається певна діяльність. Цінності акумулюють загальну спрямованість потреб, інтересів та емоційних переживань суб'єкта. В основі ціннісної діяльності містяться потреби, що пробуджують особистість до дії, і через інтерес, як обдуманий цілеспрямований процес, детермінують практичну діяльність суб'єкта. Діяльність із задоволення потреб на основі інтересу породжує емоційне переживання, що є програвання різних життєвих ситуацій, їх емоційний резонанс у душі. В єдності потреб, інтереси та емоції пробуджують особистість до дії, визначають та реалізуються в ціннісних орієнтаціях. Цінності виступають, як властивості предмета або явища, характерні йому не від природи і не в силу внутрішньої структури об'єкта, а завдяки залученню до сфери суспільного буття людини [3].

Базовим підґрунтям системи цінностей є насамперед духовні цінності. Духовні цінності набувають значущості, коли стають провідними у практичних відносинах людей, проникають у свідомість через почуття, відображаючись в життєдіяльності [3]. Разом вони характеризують спрямованість і зміст діяльності, мотивують і визначають загальний підхід до світу і до себе. Цінності надають сенс та спрямованість особистісним позиціям, поведінці та вчинкам.

З.С. Карпенко звертається до проблеми цінностей у контексті тлумачення сутності аксіогенезу особистості. Аксіологічна психологія особистості – новітня царина персонологічних студій, суголосних сучасним науковим пошукам постнекласичних парадигмальних варіантів цілісного дослідження феномену особистості. Концепцію вперше запропоновано і досліджено Карпенко Зіновією Степанівною. Найвищими духовними цінностями, на її думку, є добро, краса і благо. Осягнення цих цінностей відбувається в процесі розвитку особистості як інтегрального суб'єкта духовно-психічної активності, що реалізується на п'яти рівнях функціонування: 1) відносно суб'єкта (біологічний індивід); 2) моносуб'єкта (су'єкт конкретної діяльності); 3) полісуб'єкта (особистість); 4) метасуб'єкта (індивідуальність); 5) абсолютного суб'єкта (універсальність). Саме на рівні абсолютного суб'єкта проявляється найвищий ступінь духовного розвитку людини [6].

На думку О.Л. Музики, позитивний досвід творчої діяльності, набутий у підлітковому віці, дистанціює обдаровану особистість від групи однолітків. Досягнутий нею успіх та визнання дорослими її здобутків у музичній діяльності знецінюються однолітками. О.Л. Музика виокремлює моральні та діяльнісні цінності обдарованої особистості, розглядає їх як результат інтеграції внаслідок рефлексії діяльнісних, емоційних та соціальних компонентів задоволення потреб. Ці цінності можуть

протистояти цінностям контактного оточення, але не загальнолюдським цінностям [4].

Цінності мають особистісні прояви. Духовні цінності розширюють коло потреб особистості. Духовні цінності є безмежними і становлять системо утворююче ядро світогляду особистості. Основними структурними елементами світогляду є знання про світ і себе в ньому, цінності, що мають діапазон від загальнолюдських до індивідуальних, а також норми та ідеали.

Одним із важливих принципів музичного саморозвитку є регулярне спілкування з різними сферами музики і перш за все з академічними її жанрами – симфоніями, операми, квартетами, сонатами і т. ін.. Постійне звернення до конкретних жанрів і окремих творів розвиває смак, здатність критично оцінювати твори мистецтва. Відомо, що враження від мистецтва може появлятися лише у випадку глибоко розвинених естетичних потреб та інтересів. Під музичною обдарованістю розуміють якісно своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю. Це - здібність “омузичненого” сприйняття й бачення світу, коли всі враження від навколишньої дійсності в людині, що володіє цією властивістю, мають тенденцію до переживання у формі музичних образів. Подібне сприйняття життя завжди пов’язане з наявністю в людини специфічних здібностей. Крім того, музична обдарованість, на думку Б.М. Теплова, будучи складною структурою, залежить не тільки від поєднання загальних і спеціальних здібностей, але й від якісної своєрідності цього комплексу [8].

Так, в своєму дослідженні К.І. Курбатова виявила комплекс особистісних якостей музично-обдарованих підлітків, що відрізняли їх від підлітків із середніми здібностями. До них належать: більш високий рівень інтелекту, певні характеристики емоційної сфери та рухово-координаційні характеристики. Про інтелектуальні здібності підлітків свідчить те, що обдаровані підлітки здатні добре структурувати матеріал і логічно мислити. Їм притаманна рухово-координаційна дивергентність взаємодії обох півкуль, відсутність чіткого домінування однієї з рук. Вони характеризуються також більш високою емоційною сенситивністю. Крім того, здібних до музики підлітків характеризує й прагнення до самоствердження [5].

Американський психолог А.Е. Кемп провів одне з наймаштабніших досліджень, спрямованих на визначення особистісних риси музиканта. Його дані свідчать про те, що, молоді музиканти, як група, значуще відрізняються від не музикантів за рівнем інтроверсії, який зберігається з дитинства до зрілості. Найбільш поширеним аспектом прояву інтроверсії молодих музикантів – є рівень автономності з елементами відчуженості у найбільш талановитих музикантів [1].

На підставі цих даних А.Е. Кемп наголошує на тому, що музиканти є вираженими інтровертами і, разом з цим, відрізняються “хоробрістю”, яка породжується не тільки з значними внутрішніми ресурсами, але також із

високим рівнем їх незалежності. Дослідник вказує також на сумлінність та саморегуляцію, що помітні вже з раннього віку і зберігаються до зрілості. Встановлено також, що професійні музиканти, окрім зазначених вище рис, характеризуються домінантністю і хоробрістю [9].

Група більш зрілих музикантів-професіоналів у порівнянні із не музикантами має статистично значущий вищій рівень чуттєвості, уяви та інтуїції, (названий Кеттеллом терміном Pathemia). Ця властивість музикантів пов'язана із їх сентиментальністю, мрійливістю та емоційним сприйняттям дійсності [9].

Також порівняння музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів більш молодого віку можна знайти в одному з найновітніших емпіричних досліджень А. Гюзвела та В. Руха. Автори використали опитувальник "Цінності у дії" (VIA-IS Peterson, Park 2005), шкалу прагнення взаємодії з прекрасним (EBS Frost, Parsons, Davidson, 2008) та авторську шкалу оцінку "Краси та Досконалості" (А. Гюзвела та В. Руха, 2012). У професійних музикантів у порівнянні із не музикантами та музикантами-аматорами виявлені значущо вищі рівні саморегуляції, здібності цінувати красу та досконалість. Музиканти-аматори характеризувались більш високими рівнями розсудливості, лідерства, готовності до взаємодії з оточуючими та чесності [10].

У емпіричному дослідженні И.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко, В.Ю. Кутепова-Бредун для вирішення поставлених завдань, які складались у порівнянні особистісних характеристик музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів, було підібрано наступний комплекс методик: П'ятифакторний особистісний опитувальник "Велика п'ятірка" (МакКрае і Коста в адаптації А.Г. Шмельова та В.Ш. Похилько), "Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф" (в адаптації Т.Д. Шевелькової та Т.П. Фесенко), багаторівневий опитувальник "Адаптивність" А.Г. Маклакова та С.В. Чермяніна, Госпітальна шкала тривоги та депресії (Zigmond A.S. Snaith R.P. в ваптації М.Ю. Дробижева) та опитувальник Особистісної креативності (О.Є. Тунік).

Данні показали, що у музикантів-професіоналів встановлені більш високі значення за фактором "Нейротизм", які відчувають ускладнення у контролі своїх емоцій. У поведінці це може виявлятися як відсутність відчуття відповідальності, ухилення від реальності. Особи з високим рівнем нейротизму з тривогою чекають неприємностей, у разі невдачі легко впадають у відчай і депресію, особливо у ситуаціях, в яких існує психологічна напруга.

Також, дослідники встановили, що музиканти-професіонали у порівнянні із музикантами-аматорами – більш незалежні, здатні протистояти соціальному тиску у своїх думках та діях і регулювати свою поведінку. Вони мають почуття безперервності саморозвитку, самовдосконалення, осмисленості життя та почуття реалізації свого потенціалу.

Музиканти-аматори у порівнянні з музикантами-професіоналами мають значуще вищий рівень моральної нормативності, що свідчить про здатність індивіда адекватно сприймати пропоновану для нього певну соціальну роль.

И.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко, В.Ю. Кутепова-Бредун доводять, що професіонали відрізняються від аматорів за рівнем емоційної сенситивності, про що свідчать статистично значущі розбіжності між групами професіоналів та аматорів за показниками: нейротизму як диспозиційної риси особистості і схильності до переживання тривоги, яка, проте, залишається у границях психічної норми. Характерною ознакою особистості професіонала є також, за отриманими даними, їх схильність до переживання астенічних станів. Їм притаманна автономність, схильність до ризику, що свідчить про певну ізольованість від соціального оточення. Дослідження підтвердило притаманність професіоналам більш високого емпіричного рівня креативності.

Отже, дослідники виявляють більш емоційну вразливість музикантів-професіоналів у порівнянні з аматорами і більш високий рівень їх музичної обдарованості, що надає підстави припустити, що музична діяльність виконує для професіоналів не лише роль засобу самореалізації, але й психотерапевтичну функцію. Це підтверджує усвідомлений вибір музично-обдарованими індивідами професійної діяльності у сфері музичної творчості не тільки як засобу самореалізації.

Отримані дані емпіричного дослідження И.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко, В.Ю. Кутепова-Бредун пояснюють парадоксальний, на перший погляд, результат, що музикантам-професіоналам, незважаючи на більш високій рівень нейротизму, тривожності, ізольованості від соціальних контактів з оточуючими, завдяки високому рівню автономності, характеризуються високими показниками як загального рівня відчуття психологічного благополуччя, так і його складових, зокрема усвідомлення особистісного зростання, що надає впевненості у собі, задоволення собою, як суб'єктом діяльності.

Література:

1. Аршава І.Ф., Носенко Е.Л. Кутєпова-Бредун В.Ю. Особистісні характеристики музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів / Аршава І.Ф., Носенко Е.Л. Кутєпова-Бредун В.Ю. – ЖДУ ім. І. Франка. – 2015. – № 11. – С.20-29.
2. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М.:ИП РАН, 1997. – 352 с.
3. Галяс И.А. Ценностные ориентации личности лидера в условиях современного транзитивного общества / Галяс И.А. - зб. Наук.пр. Севастополь – 2010. С. 88-92
4. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / колективна монографія за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.

5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – Питер: СПб., 2009. – 434 с.
6. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / З.С. Карпенко // Методологічні і теоретичні проблеми психології: Хрестоматія / Упорядкування – З.С. Карпенко, І.М. Гоян. – Івано-Франківськ: Плай, 2000, - 128 с.
7. Кирнарская Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности. //Вопр. Психологии / Дарья Константиновна Кирнарская. – 1989. - №2. – С. 47-57.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных спосібностей // Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-222.
9. Kemp, A.E. (1981). The personality structure of the musician. Identifying a profile of traits for the performer. Psychology of Music, (1), 3-14.
10. Gusewel, A; Ruch W. Are musicians particularly sensitive to beauty and goodness? Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arst, Vol 8 (1), Feb 2014, 96-103.

Тимошенко І.О.
студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗПР

У молодшому шкільному віці в процесі учбової діяльності активно починають розвиватися пізнавальні процеси, такі як пам'ять, увага, мислення, сприйняття та інш. При такому відхиленні як затримка психічного розвитку (ЗПР), спостерігається особливий стан психічного розвитку дитини, а порушення розумової діяльності особливо виражені: дуже страждає наочно-дієве, наочно-образне і словесно-логічні види мислення.Особливості розумової діяльності молодших школярів із ЗПР створюють труднощі, як для комунікації, так і для їх навчання в школі. Прояви затримки психічного розвитку включають і уповільнене емоційно-вольове дозрівання у вигляді того або іншого варіанту інфантилізму, недостатність, затримку розвитку пізнавальної діяльності. [3]

Актуальність дослідження особливостей мислення дітей із ЗПР обґрунтовується значним зростанням такого особливого стану психіки.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це пограничная форма інтелектуальної недостатності, особистісна незрілість, негрубе порушення пізнавальної сфери, синдром тимчасового відставання психіки в цілому або окремих її функцій (моторних, сенсорних, мовних, емоційних, вольових). Це не клінічна форма, а уповільнений темп розвитку, відставання в психічному розвитку, який, з одного боку, вимагає спеціального корекційного підходу до навчання дитини, з іншого –дає (як

правило, за наявності цього спеціального підходу) можливість навчання дитини за загальною програмою засвоєння державного стандарту шкільних знань. Однак обмеження психічних і пізнавальних можливостей не дозволяють дитині успішно впоратися із завданнями і вимогами, які пред'являє їй суспільство. Як правило, ці обмеження уперше виразно проявляються і помічаються дорослими, коли дитина приходить до школи.Вивчення учнів із ЗПР показує, що в основі шкільних труднощів цих дітей лежить не інтелектуальна недостатність, а порушення їх розумової працездатності. Це може проявлятися в труднощах тривалого зосередження на інтелектуально-пізнавальних завданнях, в малій продуктивності діяльності під час зайняття, в зайвій імпульсивності або метушливості у одних дітей і повільності -у інших, в уповільненні загального темпу діяльності, порушеннях переключення і розподілу уваги. [1]

Мислення у дітей із ЗПР краще збережене, ніж у розумово відсталих дітей, більша здатність узагальнювати, абстрагувати, приймати допомогу, переносити уміння в інші ситуації. На розвиток мислення впливають усі психічні процеси: рівень розвитку уваги, сприйняття, уявлень про навколишній світ, рівень розвитку мови, сформованості механізмів довільності (регуляторних механізмів).

Вивченням особливостей мислення займалися такі дослідники: Єгорова, У. В. Ул'янкова, Т. Д. Пускаєва, В. И. Лубовська, З. И. Кулагіна, Н. А. Меньчинська, Г. Б. Шаумарова, С. А. Домішкевич, В. А. Пермякова, Р. С. Немов, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, А.В. Петрівський, Ф. Н. Шимякин і т. д.

У дітей із ЗПР утруднюються здатність діяти за наочним зразком, що виникає через порушення операцій аналізу, порушення цілеспрямованості, активності сприйняття. Усе це призводить до того, що дитині важко проаналізувати зразок, виділити головні частини, встановити взаємозв'язок між частинами і відтворити цю структуру в процесі власної діяльності. Спостерігається також порушення найважливіших розумових операцій, які є складовими логічного мислення: аналіз (захоплюється дрібними деталями, не може виділити головне, виділяє незначні ознаки); порівняння (порівнює предмети за непорівнянними, несуттєвими ознаками);класифікація (дитина здійснює класифікацію часто правильно, але не може усвідомити її принцип, не може пояснити те, чому вона так діє). В усіх дітей із ЗПР рівень логічного мислення значно відстає від рівня нормального школяра. Дітям із ЗПР важко робити найпростіші висновки, тому вони потребують допомоги дорослого. Ул'янкова У. В. переконана, що діти із ЗПР не уміють міркувати, робити висновки і намагаються уникати таких ситуацій. Ці діти через несформованість логічного мислення дроблять випадкові, необдумані відповіді, проявляють нездатність до аналізу умов завдання. При роботі з цими дітьми необхідно звертати особливу увагу на розвиток у них усіх форм мислення [2]/

Учбові труднощі школяра, як правило, супроводжуються відхиленнями в поведінці, оскільки через функціональну незрілість нервової системи процеси гальмування і збудження мало збалансовані. Дитина або дуже збудлива, імпульсивна, агресивна, дратівлива, постійно конфліктує з дітьми, або, навпаки, скута, загальмована, полохлива. З такого стану хронічної дезадаптації дитина самостійно, без педагогічної допомоги вийти не може.

Проаналізувавши теоретичні аспекти цієї проблематики, можна виділити характерні особливості дітей ЗПР : знижена працездатність, підвищена виснажливість, нестійка увага, недостатність довільної пам'яті, відставання в розвитку мислення, дефекти звуковимови, своєрідна поведінка, бідний словниковий запас слів, низька навичка самоконтролю, незрілість емоційно-вольової сфери, обмежений запас загальних відомостей уявлень, слабка техніка читання, труднощі у рішенні завдань по математиці. Необхідно вчити дітей із ЗПР перевіряти якість своєї роботи як по ходу її виконання, так і по кінцевому результату; одночасно треба розвивати потребу в самоконтролі, усвідомлене відношення до виконуваної роботи. У випадках, коли по своєму психічному стану учень не в силах працювати на цьому уроці, матеріал пояснюють йому на індивідуальному зайнятті. Для попередження швидкої стомлюваності або зняття її, доцільно перемикати дітей з одного виду діяльності на інший, різноманітити види зайняття.[3]

Література:

1. Астапов В. Хрестоматія. Діти з порушеннями розвитку.-М., 1985.-218 с.

2. Лебединський В.В. Порушення психічного розвитку у дітей. -М., 1985. - 217 с.

3. Власова Т. А., Лебединська К. С. Актуальні проблеми клінічного вивчення затримки психічного розвитку у дітей // Дефектологія. 1975. №

Тимошенко О.О.
учитель англійської мови Ніжинської ЗОШ № 6
м.Ніжин, Україна

Ранкова зустріч як засіб формування позитивної мотивації до вивчення англійської мови в НУШ

Завдання сучасного українського вчителя полягає в тому, щоб виростити дітей активними, допомагати їм стати суб’єктами власного життя, викликати у них почуття радощів й задоволення від школи, забезпечити успіх у навчанні. Важливу роль при цьому грає мотивація учнів до навчання. Формування мотивації – це виховання в учнів ідеалів, світоглядних цінностей в поєднанні з активною поведінкою школяра, що

означає взаємозв'язок усвідомлюваних і реально діючих мотивів, активну життєву позицію школяра [4].

У психолого-педагогічній науці дослідженням проблеми по виявленню вікових можливостей учнів початкової школи займалися вчені І.Д.Бех, В.В.Давидов, Т.В.Драгунова, Л.В.Занков, Д.Б.Ельконін, А.К.Маркова, В.О.Сухомлинський, П.М.Якобсон та інші. Вони довели, що молодший шкільний вік має великі резерви формування мотиваційної сфери спілкування [4].

Інновації – це нововведення, які мають місце для оновлення та покращення освіти і інших галузей життя. Інновації в освіті розуміють як оновлення в освітньому просторі для покращення її змісту. Проблема інновацій в освіті стала предметом наукових пошуків багатьох учених (Х. Барнет, Дж. Бассет, М. Богуславський, Гамільтон, Н. Грос, Р. Едем, М. Єльмандра, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, Е. Роджерс, Р. Хейвлок, Д. Чен та ін.).

Упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів розглядали вчені: Л. Березівська, К. Бондарева, І. Дичківська, Г. Лаврентьєва, А Підласий, Ю. Руднік, С. Сисоєва та інші [6].

Найбільш ефективними методами формування мотивації на уроках іноземної мови є інтегровані уроки з використанням ігрових технологій, наочності, комп'ютерною підтримкою та залученням учнів до дослідницької, пошукової діяльності. В методиці викладання іноземної мови на початковому етапі гостро стоять питання: як допомогти дитині якомога скоріше перебороти мовний бар'єр та викликати інтерес до іноземної мови. Тому важливо зацікавити учнів вивченням іноземної мови на початковому етапі, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як необхідним засобом міжкультурного спілкування [4].

Формуванню позитивної навчальної мотивації сприяють наступні передумови: допитливість і позитивне ставлення до навчання, яке безпосередньо залежить від роботи вчителя; а ігровий мотив залишається важливим протягом всього навчання в початковій школі.

Створення мотивації до вивчення іноземної мови неможливе без створення в класі атмосфери ентузіазму, оптимізму й віри дітей в свої здібності та можливості.

Застосування ігрових завдань на уроках іноземної мови дозволяє поєднати успішне вивчення мови з формуванням і розвитком емоційного інтелекту школяра. Гра, в свою чергу, в значній мірі підвищує мотивацію дитини до вивчення іноземної мови. Діти мають розпочинати свій робочий день з позитивного налаштування на роботу. Провідну роль тут відіграють ранкові зустрічі.

Ранкова зустріч – це структурована, запланована зустріч, що займає важливе місце в повсякденній діяльності класу, де панує атмосфера відповідальності та піклування [1].

На думку Колін Бейн ранкова зустріч складається з чотирьох основних компонентів:

Вітання - перший компонент. Усі учні класу (групи) вітаються і починають розуміти, що вони є важливими членами групи. Діти збираються в коло разом зі своєю учителькою/вихователькою. Усі звертаються один до одного по імені, що допомагає створити атмосферу дружби та причетності.

Обмін інформацією - другий компонент. Діти висловлюють свої думки, обмінюються ідеями та пропонують важливі для них теми для обговорення. Учні класу (групи) мають змогу дізнатися щось один про одного. Обмін інформацією допомагає розвивати навички, які дають учасникам змогу навчатись упевнено говорити та слухати. Кожна дитина може ставити запитання чи коментувати, а той, хто говорить, у змозі реагувати, звертаючись безпосередньо до своїх ровесників.

Групове заняття - третій компонент. Розпочинається після спокійного періоду обмірковування інформації. У групі створюється відчуття єдності, радості через виконання пісень, участі в іграх, коротких заняттях. Вивчення англійської мови за допомогою пісень, віршів, римівок, широке використання вербальних та невербальних опор веде не тільки до підтримки початкової мотивації, але й до розвитку інтересу до предмета і, що є достатньо важливим, до розвитку позитивної самоконцепції та її покращення в процесі навчання [4].

Позбавлені елементів суперництва ігри та заняття, кооперативні за суттю, ураховують індивідуальний рівень розвитку певної навички в учасників. Такі групові заняття здебільшого пов'язані з навчальною програмою чи темою, яка в цей час вивчається у класі (групі). Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам освітній процес. Як показує практика, для розвитку індивідуальної позитивної мотивації в навчанні необхідно дотримуватись наступних умов. Перша умова – новизна діяльності. Слід використовувати нові навчально-методичні комплекси з абсолютно новим виглядом і типами завдань, з якими учні не стикалися раніше. Друга умова – наявність можливості для прояву самостійності. Самостійна робота учнів викликає різні внутрішні переживання і тим самим сприяє розвитку у них позитивної мотивації в навчанні. Також позитивну мотивацію можна підняти за допомогою змагання. Важливо також розвивати і мотивацію колективних досягнень. Цього можна домогтися шляхом включення дітей в парну і групову роботу. Результат колективної діяльності залежить від готовності кожного члена колективу включити власні зусилля в досягнення загальної мети.

Таким чином, ранкова зустріч дає дітям змогу брати участь у групових обговореннях, а педагогам – моделювати й активно розвивати в дітей вміння й навички ефективного спілкування. Ранкова зустріч – ідеальна можливість для розвитку цих навичок. Це базується на співпраці,

взаємонавчанні: вчитель – учень, учень – учень. Застосування інтерактивного навчання здійснюється шляхом використання фронтальних та кооперативних форм організації навчальної діяльності учнів, інтерактивних ігор та методів, що сприяють навчанню вміння дискутувати. Найбільш уживаними є: – при фронтальній формі роботи такі технології: мікрофон, „мозковий штурм", ажурна пилка, „незакінчене речення"; – при кооперативній формі: робота в парах („Обличчя до обличчя", „Один – удвох – усі разом"), робота в малих групах, акваріум; – інтерактивні ігри: „Рольова гра", „Драматизація", „Спрощене судове слухання"; – технології навчання у дискусії: метод „Прес", гра "Числа – тваринки", гра "Decryption" , „Обери позицію" [2; 8], гра "Аукціон", гра "Правда – неправда", гра "Що зникло?" [3].

Щоденні новини - завершальний елемент ранкової зустрічі. Це оголошення письмової об'яви, яка щодня вивішується на відповідному стенді чи дошці. Письмове чи кероване вчителем оголошення налаштовує на те, що має вивчатися цього дня, а також дає можливість обміркувати події та навчання попередніх днів. Щоденні новини можуть містити різноманітні завдання (заповнення календаря, перегляд розкладу виконання робіт, створення графіка погоди), що активізують початок індивідуальної роботи або діяльність у центрах активності [5].

Такі заняття дають дітям змогу опанувати різноманітні соціальні та навчальні навички, об'єднуючи соціальне, емоційне та інтелектуальне навчання кожного члена групи. Повторення позитивного досвіду сприяє розвитку доброти, емпатії та включення.

Значення ранкових зустрічей за Колін Бейн полягає в наступному:

- створення спільноти;
- розвиток навичок спілкування;
- розвиток соціальних навичок;
- удосконалення академічних навичок;
- створення у класі позитивного настрою;
- заохочення демократичного ставлення й поведінки [5].

Колін Бейн, описуючи значення ранкових зустрічей, окремо не виділяє їх мотивуючу функцію, водночас, детально зупиняється на розвитку навичок спілкування. Для оволодіння іноземною мовою здобувачами середньої освіти на рівні початкової школи розвиток навичок спілкування є важливим напрямом роботи педагога та учнів. Такий розвиток найефективніше відбувається в діалогічному мовленні.

Діалогічне мовлення виконує певні комунікативні функції, такі як: повідомлення інформації; пропозиції, прийняття/неприйняття запропонованого; обмін судженнями /думками/ враженнями; обґрунтування своєї точки зору. Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типі діалогу. З психологічної точки зору діалогічне мовлення, як і будь-який інший вид мовленнєвої діяльності, завжди вмотивоване. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає

далеко не завжди. Отже необхідно створити умови, в яких у здобувачів середньої освіти з'явилося б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто поставити їх у "запропоновані обставини". Крім того, сприятливий психологічний клімат на занятті, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі також сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення.

Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність. Слід зазначити, що у процесі навчання нас цікавлять не будь-які ситуації дійсності, а лише такі, що спонукають до мовлення. Такі ситуації і називають мовленнєвими або комунікативними. Вони завжди містять у собі стимул до мовлення. Таким чином, в ранкових зустрічах виникнення позитивного ставлення до вивчення іноземної мови відбувається через мовленнєві чи комунікативні ситуації. Ранкова зустріч дає дітям змогу брати участь у групових обговореннях, а педагогам – моделювати й активно розвивати в дітей вміння й навички ефективного спілкування [5].

Як відомо, урок іноземної мови у початковій школі обов'язково має бути оснащений унаочненням. Дидактично доцільне і методично виправдане використання предметного або картинного унаочнення, яке супроводжує певну іншомовну лексичну одиницю (слово, словосполучення), зв'язне мікровисловлювання тощо є ефективним засобом впливу на пам'ять і процес усвідомлення значення такої одиниці. Вчені довели, що в учнів початкової школи переважає мимовільна увага, тому недоцільно у навчанні повною мірою розраховувати лише на довільну увагу, яка вимагає значних вольових зусиль [2].

Висновки.

1. Для формування мотивації навчання англійської мови на початковому етапі в школі важливим є творчий характер уроку, при цьому вчитель має постійно знаходитися в творчому пошуку, вивчати найкраще в досвіді передових педагогів і сам знаходив більш ефективні методичні прийоми, які б розвивали мотивацію до навчання.

2. Навчаючи, слід постійно підтримувати інтерес учнів до вивчення предмета, оскільки пізнавальний інтерес – це стимул, який сприяє підвищенню активності, удосконаленню вмінь і навичок учнів.

3. Ранкова зустріч, як інноваційний метод навчання іноземній мови, має чітку структуру та складається з декількох елементів, що передбачає активну взаємодію педагога і здобувачів середньої освіти, формування атмосфери довіри та оптимізму.

4. Формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови відбувається на різних етапах ранкової зустрічі, має характерну динаміку, що особливо проявляється в групових заняттях. Ключовим моментом для виникнення позитивної мотивації є діалогічне мовлення та активна участь здобувачів в комунікативних ситуаціях.

Література:

1. Білоусова Н.В. Інноваційний педагогічний інструментарій : навч.-метод. посібник / укл. Н.В. Білоусова. Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2019. 295 с.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. К. : МАУП, 2000. 256 с.
3. Маркова В.В. Мотивація англомовної комунікативної діяльності молодших школярів за допомогою фонетичних та лексичних ігор. *Таврійський вісник освіти.* 2013. № 4. С. 237-243
4. Назарук А.А., Желіхівська Т.М. Формування мотивації та інтересу до вивчення англійської мови на початковому етапі навчання. Педагогічний дискурс, випуск. 2012. № 11. С. 202-206.
5. Ранкові зустрічі. Доброго ранку! Ми раді, що ви тут! / За ред. Колін Бейн. Посібник для педагогів про проведення ранкових зустрічей. Київ: Всеукраїнський фонд “Крок за кроком”. 2016 р. 52 с.
6. Руднік Ю. Актуалізація проблеми застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов*. Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2014. № 10 (Ч.2). С.124-131.

Тищенко Л.А.
студентка факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

ТЕОРІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Теоретичною базою для розвитку досліджень самопрезентації послугували праці представників символічного інтеракціонізму Дж.Г. Міда, Ч. Кулі, Г. Блумера, І. Гофмана, котрі вперше дослідили закономірності соціальної перцепції в процесі міжособистісної взаємодії.

Перше систематичне дослідження феномену самопрезентації провів американський соціолог І. Гофман у 1959 році. Він запропонував концепцію соціальної драматургії, яка була докладно описана в книзі "Представлення себе іншим у повсякденному житті", що стала визнаною монографією з проблеми самопрезентації. Детальний теоретичний аналіз, який був проведений Гофманом, не тільки зробив самопрезентацію предметом соціально-психологічних досліджень, але і встановив деякі напрямки розробки цієї проблематики. Зокрема, велику увагу І. Гофман приділив опису різних прийомів, що використовуються суб'єктом для контролю за враженнями, які він створює для аудиторії [1].

Сучасна психологія налічує досить велику кількість теорій дослідження самопрезентації, які не мають єдиної спільної концепції.

В теоріях інтеракціонізму самопрезентація розглядається як засіб формування Образу-Я та підтримання самооцінки. У. Джеймс, Г. Мід і Ч. Кулі вважали, що людина в процесі соціальної комунікації та взаємодії демонструє різні соціальні ролі та обличчя різним партнерам по спілкуванню, з метою найкращого представлення себе та справити гарне враження по себе, а потім сформувати представлення про себе на основі рефлексії думки і поведінки інших відносно себе. Для інтеракціоністів термін Я трактується як власні дії в соціумі. Відповідно знання про себе виникають з того, що відбувається в соціумі. Це породжує ідею, що людина проявляє на зовні те, що є у нього в середині і потребує вираження. А з соціального світу індивід отримує зворотній зв'язок у вигляді суджень та відношень до нього. На цій основі формується дзеркальне Я за Ч. Кулі та ідея-Я за Г. Мід. При цьому ідея-Я має лише когнітивну складову, тобто знання індивіда про себе, а дзеркальне Я – окрім когнітивної має також емоційну складову, що приближує дзеркальне я до самооцінки. Образ-Я і самооцінка прямо залежать від думки оточуючих, і в такому випадку самопрезентація є дієвим способом вплинути на думку соціуму, і через їх рефлексію – на уявлення про себе, що лежить в основі самооцінки.

Б. Шенклер, М. Вейголд, М. Лірі і Р. Ковальські думали, що людина свідомо чи безсвідомо прагне представити бажаний образ себе для інших людей і самого себе. В знайомих ситуаціях це відбувається без свідомо, а в незнайомих – відбувається навмисне інсценування, яке Лірі та Ковальський називають "красуванням". Д. Майєрс само презентацію вважає засобом підтримання завищеної самооцінки. На його думку більшість людей має завищену самооцінку, яку треба підтримувати, і так виникає бажання справити враження, яке виявляється в особливій поведінці [2].

Р. Вікланд: в процесі усвідомлення себе через інших виникає особливий стан – стан об'єктивної самосвідомості. Такий стан уваги на себе виникає як результат уваги від інших. Об'єктивна самосвідомість включає центрацію уваги індивіда на самому собі і на своєму уявленні про те, як його сприймають і оцінюють інші люди. За Г. Глейтманом фокусування уваги на собі , підвищує мотивацію суб'єкта, а вона в свою чергу підвищує спонукання – драйв [3].

Представники теорії когнітивного балансу визначають самопрезентацію як функцію елімінування дисонансу, який виникає через неспівпадання своїх і чужих оцінок себе. Установки і уявлення особистості мають бути узгоджені між собою, бо свідомість не сприймає протиріч між когнітивними елементами і прагне їх усунути. Для узгодження свідомість використовує певні прийоми. За Ф. Хайдером це виходить через поведінку, яка викликає відповідний відгук у інших, трансформацію думок інших про себе – наближення його до власної самооцінки. За Л. Фестінгером, відбувається відбір партнерів по взаємодії, ставлення яких допомагає підтримати звичний Образ-Я. Ці прийоми можуть

усвідомлюватись або ні, і у більшості випадків, вони без свідомі і дозволяють людині підтримувати певний рівень самоповаги і зберігати цілісність Образу-Я.

Існують також спроби пояснити само презентацію як поведінкову реалізацію мотивації. А. Шутц і Р. Аркін само презентацію вважають реалізацією мотивації досягнення або уникненням невдач і тому виділяють набуту і захисну само презентацію.

Набута самопрезентація характеризується вибором адекватних ролей і задач, вибором соціального середовища, яке відповідає рівню ідентифікації суб'єкта. Захисна само презентація стосується уникання невдач і найчастіше є неусвідомлюваною. Вона характеризується вибором неадекватного середовища для вирішення задач: з завищеними або з заниженими вимогами.

Самопрезентація по Р. Баумейстеру і А. Стейнхілберу – це саморозкриття в процесі міжособистісної взаємодії через демонстрацію своїх думок, характеру. Цей процес є неусвідомлюваним і відображає потребу людини у визнанні.

Для американських психологів самопрезентація є виявом демонстративної поведінки, що є одною із форм соціальної поведінки. Мета само презентації – створення певного враження у реципієнта для отримання комунікатором певного результату. Також використовуються такі терміни як "управління враженням" та "управління атрибуцією". Дж. Тадеши і М. Ріес визначають самопрезентацію як навмисну усвідомлену поведінку, яка направлена на створення певного враження у інших. Інші науковці, І. Джонс та Т. Піттсман, вважають, що в основі самопрезентації полягає намір у розширенні і підтримці впливу у міжособистісних відносинах, тобто прагнення до влади. Вони виділяють п'ять стратегій самопрезентації, які направлені на отримання певного виду влади.

1. Прагнення сподобатися – зобов'язує оточуючих бути люб'язними, доброзичливими до суб'єкта і таким чином досягається влада чарівності.
2. Самореклама або само просування своєї компетентності дає людині владу експерта.
3. Залякування – досягається влада страху шляхом демонстрації своєї сили, що змушує людей підкоритися.
4. Пояснення прикладом – досягнення влади наставника шляхом демонстрації духовної переваги.
5. Благання – передбачає демонстрацію слабкості для отримання влади співчуття

М. Снайдер припустив, що не всі люди однаково керують враженням про себе. Одні люди формують свою поведінку на основі внутрішнього (реального) Я, а інші – на проективному Я (враження, яке хочуть справити). Він називає саморефлексуючими тих людей, які орієнтуються на проективне Я [2].

Література:

1. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. С англ,— М.: "КАНОН-пресс-Ц", "Кучково поле". —2000. – 304 с.

2. Михайлова, Е. В. Обучение самопрезентации [Текст] : учеб. пособие / Е. В. Михайлова. Гос. Ун-т – Высшая школа экономики. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 167 с.

3. Чигирин Т. О. Самопрезентація: визначення, види, стратегії, техніки [Електронний ресурс] / Т. О. Чигирин // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2012. – Т. 24.Ч. 5. – С. 245-253. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pzpp_2012_24_5_30.

Топольський Н.О.
студент факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПСИХОПАТИЧНИМИ ФОРМАМИ ПОВЕДІНКИ

Психопатією називають патологію психічної діяльності, що характеризується передусім дисгармонією в емоційно-вольовій сфері та в сфері почуттів. Основними ознаками психопатії є надмірно виражена неврівноваженість, невміння підкорюватись зовнішнім вимогам, підвищена реактивність.

Зазвичай психопатію розглядають не як хворобу, а як аномальний своєрідний перебіг розвитку дитини. Важливо враховувати, що не всі порушення поведінки чи характерологічні відхилення в розвитку має відношення до психопатії. Про неї йдеться лише в тих випадках, коли аномалії в характері та поведінці зумовлені спадковими факторами або органічними ураженнями підкіркових мозкових систем внаслідок шкідливих чинників на мозок під час внутрішньоутробного періоду або на ранніх етапах розвитку дитини.

До факторів, які викликають психопатії відносяться: мозкові інфекції, алкоголізм батьків, токсоплазмоз, тривалі та тяжкі соматичні захворювання дитини. Вирішальну роль у виникненні та прояві типових характерологічних рис психопатій відіграють соціальні фактори, головним чином, умови виховання дитини. Якщо ці умови сприятливі, психопатичні риси розвитку можуть бути значною мірою компенсовані. Та навпаки – за несприятливих умов виховання у дитини психопата розвиваються значні патологічні зміни в характері та поведінці.

Основні ознаки психопатичного розвитку належать до емоційно-вольової сфери дитини і є виявами дисгармонічного розвитку окремих психічних функцій. Ці вияви можуть бути різноманітними. В одних

випадках діти схильні до надмірної вразливості, образливості, плаксивості, дражливості, постійні сумніви і невпевненості в собі. Характерними рисами психопатичного розвитку є слабка воля, невміння стримувати себе відповідно до обставин, імпульсивність реакцій і подекуди – афективні спалахи. Так, без підставні вибухи гніву або відчаю властиві збудливим психопатам [1].

Психопатичні порушення розвитку поділяють на органічні та конституційні психопатії.

При органічній психопатії, в основі якої лежить органічне ураження підкіркових мозкових систем, недорозвиненість особистості, порушення емоційно-вольової сфери, які проявляються у вадах характеру та поведінці. Первинно виникають такі ознаки дефектного розвитку, як схильність до афективних вибухів, роздратованість, упертість, нестійкість та поверховість емоцій. Корекційна робота с такими дітьми передбачає виховання цілеспрямованості та планомірності діяльності, формування гальмівних реакцій, розвиток інтелектуальних інтересів, навчання правильної самооцінки власної поведінки та діяльності [1].

Окрім органічної психопатії, трапляються випадки так званої конституційної психопатії, при яких психопатичні стани в дітей зумовлені патологічною спадковістю. Наприклад, якщо хтось із батьків хворий на епілепсію, у дітей можуть проявлятися риси епілептоїдної психопатії. У таких дітей при первинно збереженому інтелекті та відсутності типових ознак епілептичного захворювання проявляються своєрідні особливості поведінки та характеру – тривала підвищена роздратованість, погане переключення з однієї ситуації чи дії на іншу, запальність, злостивість, агресивність щодо інших дітей. Водночас у них можуть спостерігатись й окремі позитивні риси – ретельність, цілеспрямованість, наполегливість у виконанні різних видів діяльності, що треба використовувати в корекційно-виховній роботі відповідно до важливого принципу опори на позитивне. У сім`ях, де були хворі на шизофренію, можуть народжуватися діти з шизоїдною психопатією, своєрідність поведінки яких проявляється в одних випадках у пасивності, млявості, в других – у руховому занепокоєнні, в третіх – у надмірній вразливості. Загальними ознаками при шизоїд них рисах характеру є знижена потреба в спілкуванні, уникнення контактів з іншими членами дитячого колективу, замкненість у колі своїх інтересів. Корекційна робота з ними передбачає різноманітні засоби розвитку моторики, практичних дій, залучення дітей до колективних форм діяльності, розширення кола їхніх інтересів, активізацію позиції особистості, допомогу у встановленні муж особових контактів. Чим раніше розпочинається така робота, чим продуманішим є здійснюваний у її процесі індивідуальний підхід до вихованця з урахуванням особливостей його розвитку, тим з більшим успіхом компенсуються шизоїдні стани та досягається гармонійний розвиток особистості дитини.

Труднощі в поведінці мають місце також у дітей-психопатів з істерич-ними рисами характеру. Найхарактернішою рисою їхньої поведінки є

егоцентризм – намагання за будь-яку ціну бути в центрі уваги, виставити свою особу на перший план. Цим дітям властиві нестійкість настрою, підвищена навіюваність, зниження наполегливості та цілеспрямованості. Корекційна робота в цих випадках базується на збережених сторонах особистості дитини – нормальному інтелекті, наявності тих чи інших здібностей, для виявлення яких треба створювати дитині спеціальні умови, прагненні до самоутвердження.

У підлітковому віці особливої уваги та контролю з боку педагогів та батьків потребують учні, в яких психопатія пов`язана з розгальмованістю потягів, коли якась потреба стає настільки сильною, що намагання її задовольнити підкорює собі весь спосіб життя підлітка. Викликає серйозне занепокоєння і виражена схильність ряду підлітків до бродяжництва, алкоголізму, наркоманії та токсикоманії, крадіжок з елементами непереборености у задоволенні цих потягів. Якщо батьки або педагог спостерігають навіть найперші тенденції в розвитку таких рис поведінки дитини, необхідне кваліфіковане психотерапевтичне втручання, а в разі загострення відповідного стану - направлення до психоневрологічного стаціонару. Адже такі підлітки належать до "групи ризику" з точки зору формування в них стійкої асоціальної, кримінальної поведінки [2].

Література:

1. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии: книга для учителя / М.И. Буянов. – Москва : Просвещение, 1986. 208 с.
2. Кузьмина В.К. Дети с расстройствами поведения / В. К. Кузьмина. - Киев : Рад. шк., 1981. 80 с.

Шендрик С.М.
Учитель зарубіжної літератури Ніжинської загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. №9, м.Ніжин, Україна

ФОРМУВАННЯ ПАРАМЕТРІВ ОСОБИСТОСТІ ШЛЯХОМ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Вивчення та розуміння психоціальних властивостей є дуже важливим моментом у розумінні того, що є ,власне, Людина.Людина – це поняття цілісне і вона завжди виступає в єдності біологічного, психічного та соціального.Поняття особистості тісно пов’язане з поняттям людини, індивіда та індивідуальностіВідомий російський психолог Б.Ананьєв писав: “Індивідом народжуються, особистістю стають, а індивідуальність відстоюють”

Особистість – відображення соціальної природи людини, розгляду її як індивідуальності та суб'єкта соціокультурного життя, що розкривається в контекстах соціальних відносин, спілкування і предметної діяльності, соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що

визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин.Під "особистістю" розуміють стійку систему соціально значущих рис, що характеризують особу як члена того чи іншого суспільства або спільноти. Поняття "особистість" характеризує суспільну сутність людини, пов'язану із засвоєнням різноманітного виробничого і духовного досвіду суспільства.

Атрибути особистості: воля, свобода, розум, почуття

Характерні ознаки особистості: *розумність* (визначає рівень інтелектуального розвитку);*відповідальність* (рівень розвитку почуття відповідальності, уміння керувати своєю поведінкою, аналізувати свої вчинки і відповідати за них);*свобода* (здатність до автономної діяльності, прийняття самостійних рішень);*особиста гідність* (визначається рівнем вихованості, самооцінки);*індивідуальність* (несхожість на інших).

Особистість – результат процесу виховання і самовиховання. "Особистістю не народжуються, а стають" (О. М. Леонтьєв)

Головну роль у процесах формування та розвитку особистості відіграють виховання, навчання та освіта. Процес розвитку особистості відноситься до психологічної складової, а цілеспрямоване формування – до педагогічної. Процес формування ставлення та розвитку особистості відбувається протягом усього життя людини у різних соціальних інститутах, де вона грає різні соціальні ролі: у сім'ї, навчальних закладах, професійних та трудових колективах, групах стимулювання тощо.

Тому саме предмет "Зарубіжна література" посідає особливе місце поміж предметів шкільного курсу, тому що він дає учням не лише знання про світобудову, але й допомагає знайти ціннісні орієнтири, а відтак стає дієвим способом у вихованні особистості учнів, формуванні в них ключових компетенцій, спрямовує до самовдосконалення.

Спрямованість особистості – поняття, що позначає сукупність домінуючих у людини мотивів і потреб, які визначають головну лінію її поведінки, діяльності і спілкування з людьми Особистість – дуже складне ціле, але в ній умовно можна виділити три основні блоки. Це спрямованість особистості (система її ставлення до навколишнього світу – мотиви, потреби, почуття, інтереси); можливості особистості (здібності); психологічні особливості поведінки особистості (темперамент, характер). Спрямованість має свою структуру, до якої входять усвідомлені та малоусвідомлені мотиви. За домінуючою в діяльності та поведінці людини мотивацією розрізняють три основних види спрямованості: спрямованість на взаємодію, спрямованість на завдання (ділова спрямованість) і спрямованість на себе (особиста спрямованість). Крім того, мову про неї можна вести залежно від змісту і сфери її виявлення: трудова, суспільно-політична, пізнавальна, культурна та ін. У даному разі розглядаються види соціальної активності, можливість конкуренції та суперництво яких в різних сферах суспільної діяльності людини і визначається її орієнтованістю і спрямованістю. В іншому значенні слід розрізняти позитивну та негативну спрямованість активності всередині одного і того

ж виду її виявлення. Форми прояву спрямованості: потяги, бажання, інтереси, схильності, ідеали, переконання, світогляд.

Інтереси. Стійке вибіркове емоційно забарвлене прагнення особистості до життєво значущих об'єктів. Інтереси виникають на ґрунті потреб, але не зводяться до них. Потреба виражає необхідність, а інтерес завжди пов'язаний з особистою зацікавленістю об'єктом, із прагненням більше його пізнати, оволодіти ним. Інтерес може виявлятися в симпатії та прихильності до людини, у захопленні певною діяльністю і т.п.

Переконання – система мотивів особистості, що спонукають її діяти відповідно до власних поглядів і принципів. Підґрунтя переконань становлять знання, які для людини є істинними, незаперечними, в яких вона не має сумніву. Особливість переконань полягає в тому, що в них знання постають в єдності з почуттями, захоплюючи всю особистість. Переконання: моральні, інтелектуальні, естетичні.

Ідеал – образ реальної людини або створеного особистістю взірця, яким вона керується в житті протягом певного часу і який визначає програму її самовдосконалення на майбутнє. Ідеали людей формуються під впливом суспільних умов життя, у процесі навчання та виховання.

Установка – неусвідомлюваний особистістю стан готовності до діяльності, за допомогою якої людина може задовольнити ту чи іншу потребу. Установка може виявлятися у стандартизованих судженнях, некритично засвоєних людиною під час спілкування з іншими людьми, в упередженості, виокремленні того, що має для неї важливе життєве значення. Особистість може бачити в об'єктах те, що вона хоче бачити, а не те, що є насправді. Є негативні та позитивні установки. Особливою формою установки є внутрішньо групова навіюваність як неусвідомлена думка групи

Завдяки спрямованості особистості (інтересів, переконань ідеалів, індивідуальної картини світу, установок) на основі здобутих знань, розвинутих умінь та навичок - особою набувається соціальний досвід та формується її компетентність.

Викладання зарубіжної літератури в сучасних реаліях має створити умови для духовного самовдосконалення, самореалізації і самоствердження особистості здобувача освіти.

О.Ісаєва зазначила, що для сучасного уроку зарубіжної літератури характерні чотири парадигми (концептуальні моделі освіти) [6]:особистісно-орєнтована; читацько-центрична; компетентісна; культорологічна

Програма із зарубіжної літератури для 5-9 класів спрямована не тільки на розвиток ключових компетентностей,а також на формування предметної літературної компетентності ,складниками якої є комунікативна та інші компетенції особистості.

Комунікативна компетентність є результатом досвіду спілкуванняґ між людьми. Цей досвід набувається не лише шляхом безпосередньої

взаємодії особистості ,але й зокрема через літературу, театр, кіно, звідки дитина здобуває інформацію про характер комунікативних ситуацій.

Протягом усього періоду навчання дитини в школі здійснюється емоційно-ціннісний розвиток особистості.

Емоційно-ціннісна компетентність передбачає розкриття гуманістичного потенціалу й естетичної цінності художніх творів ,формування світогляду учнів, моралі та громадянської позиції.

Саме у шкільні роки закладаються основи ціннісних орієнтацій, вольового та емоційного розвитку . З огляду на це, розвиток емоційної й почуттєвої сфери школярів ,їхнього уміння висловлювати власні судження, оцінювати себе і навколищній світ, уміння правильно оцінювати свої вчинки та вчинки інших, я вважаю, є головним завданням ,літературної освіти на даному етапі.

Як цього досягти? Тільки через актуалізацію емоційно -ціннісної складової читацької компетентності. Вона передбачає:формування знань учнів про цінності та загальнолюдські моральні якості на матеріалі художньої літератури морально-етичної тематики;розвиток емоційної та почуттєвої сфер школярів;формування їхніх умінь висловлювати оцінні судження.

Мистецтво художнього слова має справу з різноманітними відтінками почуттів і смислів. Важливо створювати приємну психологічну атмосферу уроку зарубіжної літератури, коли взаємовідносини між вчителем і учнями будуються на принципах співробітництва, довіри, взаємної поваги, коли словесник оберігає право учня на самостійний вибір, право на помилку.

Ціннісно-смислові компетенції при вивченні літератури передбачають: здатність до власної інтерпретації вивчених художніх творів;розуміння авторської позиції та своє відношення до неї;застосування духовно-морального досвіду в життєвих ситуаціях.

Література як мистецтво передбачає емоційний характер навчання, адже відсутність емоцій на уроці – джерело байдужості учнів та їхнього небажання навчатися. Для розвитку емоційної компетенції можна використовувати наступні завдання: передача настрою, враження, почуття від музики, архітектури, кіно;змалювання внутрішнього світу літературного героя в кольоровій палітрі; розучування ролей в окремих драматичних творах або уривках; створення твору-імпровізації під музику; виписування із твору найбільш яскравих рядків, які сподобались учню; опис почуттів, які народилися під впливом даного поетичного твору; прийом "палітра емоцій".

Сьогодні багато вчителів зарубіжної літератури проводять *уроки почуттів:* урок–емоційне враження;урок-сповідь;урок-подяка;урок-інтрига;урок-одкровення;урок-сумнів;урок-оберег; урок-рефлексія та ін.

Учнів потрібно навчити сприймати за прочитаним текстом життя з його сумом та радістю, відчувати роздуми та переживання, висловлені автором.

Культурологічна компетентність має на меті усвідомлення творів художньої літератури як важливої складової мистецтва, ознайомлення учнів з основними цінностями світової художньої культури, розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, висвітлення зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей, розширення ерудиції учнів, виховання їхньої загальної культури, поваги до національних і світових традицій, толерантного ставлення до представників різних культур, віросповідань, рас і національностей.

Важливо, щоб школа давала не тільки суму конкретних знань, але і навчала спостерігати, досліджувати, узагальнювати, робити самостійні висновки, розвивала креативне мислення, тобто формувала творчу компетенцію.

До креативних якостей відносяться: гнучкість розуму, чуйність до протиріч, натхнення, фантазія, розкутість почуттів і рухів, наявність власної думки та ін.

Л.М. Толстой казав: "Якщо учень в школі не навчився нічого творити, то в житті він буде тільки наслідувати, копіювати".

Творчість – це завжди втілення індивідуальності, форма самореалізації особистості, це можливість виразити своє особливе неповторне відношення до світу. Творча людина здатна до більш ефективної соціальної і психологічної адаптації до зовнішнього світу: його перетворення або зміна себе, пристосування власної поведінки до об'єктивних умов навколишнього світу, зміна власного відношення до нього.

У чому ж проявляються творчі здібності учнів на уроках зарубіжної літератури? Насамперед в умінні легко побудувати оповідання;у здатності передати в оповіданні деталі, важливі для розуміння події, про яку йдеться мова;

а також у любові до фантазій, імпровізацій, умінні інтерпретувати події по-своєму, додавати щось нове, незвичне; у зображенні персонажів своїх фантазій живими і цікавими; нестандартно підходити до вирішення проблеми, до розкриття теми творчої роботи; складання віршів, оповідань, ілюстрацій до творів тощо.

На уроках зарубіжної літератури "учитель і учні працюють у режимі креативної педагогіки, де школярі беруть участь у творчому діалозі з культурними текстами, формуючи особистісну позицію" [2].

Серед основних прийомів, покликаних активізувати творчу навчальну діяльність, можна виділити такі:інтригуючий початок уроку; - полемічний характер викладення матеріалу;контрастне співставлення аргументів; - розгляд проблемних питань; робота з деталлю художнього тексту, метафорами та ін.; співставлення твору з його екранізацією; самостійний пошук учнями проблем твору.

Завдяки активізації творчої компетенції учень пізнає радість пошуку й радість відкриття

Компетентнісно - зорієнтований підхід у навчально-виховному процесі – "це дієвий освітній інструмент розвитку особистості, спрямований на активне та конструктивне входження людини у сучасні суспільні процеси, досягнення високого рівня власної самореалізації, життєвої компетентності та професійного успіху" [4, 138].

Педагогічними та методичними основами процесу саморозвитку є:утвердження думки про учня як суб'єкта навчально-виховного процесу та ідеї про вирішальну роль власної активності в роботі над собою.

Демократизація навчально-виховної діяльності. Розуміння педагогами особистісної неповторності учня, вивчення його індивідуальних інтересів, нахилів, здібностей.

Стимулювання особистості вихованців до саморозвитку. Це можливо, за умови, коли зовнішні впливи і дії викликають у неї переживання внутрішніх суперечностей між досягнутим і необхідним рівнем в оволодінні знаннями, практичними уміннями і навичками, способами творчої діяльності і сприяють формуванню відповідних потреб.

Виділяємо такі способи створення педагогічних умов, за яких у учнів виникає переживання внутрішніх суперечностей і відбувається формування потребо-мотиваційної сфери:

*У навчанні:*новизна матеріалу, який вивчається;створення проблемно-пізнавальних ситуацій;використання прикладів і фактів; застосування евристично-пошукових та дослідницьких прийомів навчальної роботи; різноманітність методів оволодіння знаннями, практичними уміннями і навичками; доцільний педагогічний контроль.

*У системі позаурочної виховної роботи:*висока змістовність виховної діяльності;різноманітність форм і постійне їх оновлення; залучення до підготовки і проведення занять самих учнів; створення гуманної, психологічно комфортної атмосфери в первинному колективі, що стимулює прагнення дитини до саморозвитку.

Отже, в умовах реалізації компетентнісного підходу забезпечується актуалізація компетентності саморозвитку учня: формується прагнення до навчання, постійного самовдосконалення та саморозвитку.

Серед основних умов навчально-виховного процесу, що сприяють саморозвиткові особистості, можна виділити такі: впровадження особистісно орієнтованого підходу, який забезпечує реалізацію прогностичної функції через особистісно орієнтований вплив та визначення індивідуальних навчальних траєкторій; втілення діагностично-стимуляційних засад у відповідні способи навчальної діяльності задля спонукання внутрішніх ресурсів особистості, її мотивації до саморозвитку і самовдосконалення.

Література:

1. [Електронний ресурс]: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C
2. Богосвятська А. І. Методика компетентнісного викладання на уроках літератури. Зарубіжна література в школах України. – 2012. – № 7-8
3. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 408–409.
4. Життєва компетентність особистості: від теорій до практики: Науково – методичний посібник / За редакцією І.Г. Єрмакова – Запоріжжя; Центріон, 2005.
5. Ісаєва О. Про основні парадигми шкільної літературної освіти // Всесвітня література в СНЗУ. – 2011. – № 1. – С. 2–4.

Шиловська О.М.
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ВЛАСНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ТА ПІДЛІТКАМИ

Протягом періоду молодшого шкільного віку на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб’єкта, що пізнає оточуючий світ і самого себе, особистості, яка набуває власний досвід проживання, переживання, усвідомлення життєвих подій.

На відміну від достатньо "спокійного" з точки зору особистісного розвитку молодшого шкільного віку, підлітковий характеризується інтенсивним розвитком особистості. І якщо у молодшому шкільному віці ми розглядали наратив як засіб саморозвитку, то у підлітковому віці, ми передусім розглядали б його як засіб самопрезентації і створення тих образів, які приймаються референтною групою чи дозволяють підвищити свій соціальний статус.

Порівняльний аналіз особливостей розуміння та інтерпретації особистого досвіду проводився шляхом аналізу наративів молодших школярів та підлітків на основі виявлення таких його характеристик як діалогічність, самототожність, несуперечливість, відкритість за самоцінність.

Характеристики особистісного досвіду, на які ми спираємося у даній роботі були виокремлені Н.В. Чепелєвою [1].

Основним новоутворенням, яке впливає на розвиток діалогічності у дитини молодшого шкільного віку ми вважаємо розвиток самосвідомості.

Дитина починає розуміти, що вона є індивідуальністю, на яку діють різні соціальні фактори. Вона повинна вчитися і в процесі навчання змінювати себе, присвоюючи знання, ідеї, які існують у суспільстві, систему соціальних очікувань щодо поведінки і ціннісних орієнтацій. Разом з тим молодший школяр переживає свою унікальність, прагне ствердити себе серед дорослих і ровесників. Таким чином дитина молодшого шкільного віку досить чуттєва до культурних, соціальних і ситуаційних впливів. Однак їй не властива така характеристика особистісного досвіду як діаологічність, оскільки вона ще не в змозі самостійно проінтерпретувати ні зміст соціальних впливів, ні події власного досвіду. Синтез нових смислів в даному віці найчастіше відбувається в діалозі з іншими людьми. Під керівництвом дорослого дитина може виокремити основні події власного життя, але, як ми вже зазначали, у неї немає достатнього досвіду для їх аналізу та інтерпретації.

Зауважимо також, що смисловий простір особистості у даному віці досить обмежений, можна сказати, що у молодшому шкільному віці він лише починає формуватися, адже є лише невелика кількість інтерпретованих і осмислених дитиною подій, які знайшли своє відображення в її картині світу.

Таким чином, прояв діалогічності у наративах молодших школярів суттєво відрізняється від прояву у наративах підлітків і характеризується: підвищеною чутливістю до соціокультурних і ситуаційних впливів; відсутністю у текстах різних смислових позицій, цитат, прихованих смислів; обмеженням героїв тексту автором і його найближчим оточенням. На наш погляд, можна говорити лише про "зародження" діалогічності у наративах молодших школярів.

Криза внутрішньої позиції у підлітковому віці зумовлює вибір тих подій життя, як діти розкривають у своїх розповідях. Змінюється ставлення до себе, отже й до оточення (сім'ї, школи, однолітків). Внаслідок цього при усвідомленні подій власного життя у підлітків спостерігається певна чутливість до ситуаційних та соціальних впливів, але цей вплив обмежений невеликою референтною групою. В текстах присутня подієва насиченість, але, зазвичай, відбиваються події, які емоційно зафарбовані У нарративах підлітків серед героїв тексту найчастіше виділяються: автор, члени сім'ї, друзі, значимий дорослий, люди, яких дитина ігнорує в своєму житті або не сприймає за якихось причин. Дається опис їх взаємодії і розкривається ставлення автора до них. Іноді зустрічається наявність цитат, що сподобалися (зазвичай із статусів у соціальних мережах), використовується підлітковий сленг. У даних наративних текстах немає різних смислових позицій, радше є різні ролі й образи: "я не люблю настирливих і недовірливих людей.

Таким чином в наративах підлітків проявляється недостатня діалогічність, що обумовлено чутливістю до соціокультурних і ситуаційних впливів невеликої референтної групи та відсутністю у текстах різних смислових позицій, наявність відображення різних ролей та образів.

Досліджуючи прояв самототожності як характеристики особистісного досвіду, ми дійшли висновку, що розвиток і прояв самототожності у молодших школярів, як і у підлітків обумовлюється особистісним розвитком дитини. Зокрема, у даному віці розвивається особистісна рефлексія як здатність самостійно встановити межі своїх можливостей. Крім того, вона проявляється у можливості виокремити особливості власних дій і зробити їх предметом аналізу. Однак лише за допомогою дорослого дитина здатна проаналізувати, як події минулого впливають на її теперішній момент життя. В молодшому шкільному віці майбутнє у наративі або не описується, чи уявляється досить розмито, або досить часто змінюється. Дитина не усвідомлює себе автором свого життя. Серед цілей, які діти прагнуть досягнути у майбутньому найчастіше зустрічаються: отримання вищої освіти, матеріальний достаток, професійна діяльність, створення сім'ї. Частина досліджуваних не можуть визначити свої життєві цілі і не уявляють свого майбутнього. У наративах дітей молодшого шкільного віку відсутня широта часової перспективи і ретроспективи особистісного простору. І якщо при участі дорослого дитину можна підвести до ретроспективного аналізу подій власного життя, то аналіз перспективи ускладнений навіть при участі дорослого.

Самототожність як характеристика особистісного досвіду, у дітей молодшого шкільного віку лише починає формуватися. Початок формування самототожності у дітей молодшого шкільного віку характеризується: здатністю за допомогою дорослого проаналізувати зв'язок між минулим і теперішнім; відсутністю широти часової перспективи і ретроспективи; обумовленням впливом дорослого планування майбутнього дитини.

Порівнюючи наративи молодших школярів та підлітків, ми дійшли висновку, що на формування самототожності у підлітків впливає розвиток самосвідосмості, здатність до рефлексивного мислення і абстрагування, що активно розвиваються у підлітковому віці. Розвиток когнітивної сфери підлітків, а саме: висування і перевірка гіпотез, побудова прогнозів, аналіз та оцінка своїх розумових дій, здатність розмірковувати про можливості, які безпосередньо не дані, здатність відмежуватися від конкретної реальності, призводить до того, що підлітки починають більше мріяти.

Серед цілей, яких підлітки прагнуть досягнути у майбутньому найчастіше зустрічаються: створення сім'ї (інколи з описом особистісних характеристик майбутнього чоловіка, бажаною кількістю дітей); отримання освіти (часто називається кілька можливих професій); наявність друзів; хороша робота, а також стосунки між людьми (довіра, розуміння, повага, взаємодопомога). Підлітки починають виокремлювати життєві пріоритети Однак у наративних текстах немає аналізу того, як плани, цілі, мрії впливають на сьогоднішній момент, майбутнє у цьому віці ще занадто примарними і віддалене, але бачиться воно виключно успішним. Спостерігається вираз авторської позиції, захист і відстоювання власних поглядів, інтересів. Вибудовування власної "Я-концепції" базується,

радше на особистих, й частково сімейних історіях. Отже, на наш погляд, у даному віці зарано говорити про широту часової перспективи і ретроспективи особистісного простору, оскільки підлітки не усвідомлюють того, наскільки події минулого зумовлюють сьогоднішню поведінку людини й наскільки плани та мрії впливають на реальну поведінку у теперішньому й на її актуальний автонаратив.

Таким чином, самототожність у наративах дітей підліткового віку характеризується: виділенням в текстах-наративах життєвих пріоритетів, проте майбутнє є примарним і віддаленим і зображається виключно успішним, теперішнє та майбутнє практично не пов'язані; вибудовуванням власної "Я-концепції", що базується здебільшого на особистих історіях і історіях значимих людей.

Суттєві відмінності в процесі дослідження виявлені і в проявах у наративах молодших школярів та підлітків такої характеристики особистісного досвіду як відкритість.

Одним з центральних психологічних новоутворень молодшого шкільного віку є орієнтація на групу ровесників. Зауважимо, що при задоволенні потреби у визнанні, успішності в навчальній діяльності серед дорослих і однолітків, дитина породжує емоційно-позитивний тип наративу. Таким чином, ставлення дитина до власного досвіду, його осмислення та інтерпретація зумовлені впливом зовнішніх соціальних чинників. В даному випадку ми маємо справу з подвійним впливом соціуму. З одного боку відкритість смислового простору дитини дає змогу усвідомити і прийняти той соціокультурний досвід, який транслює їй соціум. З іншого – залежність від впливу зовнішніх соціальних факторів може гальмувати, а іноді викривлювати усвідомлення дитиною власного досвіду і власної особистості. Нашу думку підтверджують і результати дослідження дитячих наративів, в яких цілі, очікування, перспективи, описані в дитячих текстах, як правило, нечіткі, змінні, досить нестабільні і найчастіше обумовлені ставленням соціуму до дитини.

Звернемо увагу на те, що в підлітковому віці осмислення минулого досвіду базується не на аналізі життєвих подій, а виключно на описі особистісних характеристик. Значна увагу в текстах надається проблемі нерозуміння дітей і дорослих та проблемі нерозуміння між однолітками. Центральне місце в описі теперішнього займає тема дружби, розкриття потреби у визнанні серед однолітків і максимальному відгородженню від впливу дорослого. Таким чином, можна говорити про "дозовану відкритість" соціуму. Зазвичай, приймається інформація лише від референтної групи однолітків чи дорослого, який користується авторитетом і довірою.

Дані особливості усвідомлення досвіду пов'язані, насамперед, із тим, що у підлітка з'являється своя позиція, яка відображена у бажанні, щоб дорослі ставилися до нього, як до рівного, однак водночас він потребує більше прав, ніж приймає на себе обов'язків та у запереченні будь-якого контролю з боку дорослого.

Самооцінка підлітка ще достатньо суперечлива й не достатньо цілісна внаслідок чого виникає багато невмотивованих вчинків, суперечливих думок, необгрунтованих висновків. Тому наративи підлітків часто не завершені.

Таким чином відкритість у досліджуваних підліткового віку проявляється як "дозована" відкритість соціуму, при цьому осмислення досвіду базується не на аналізі життєвих подій, а переважно на описі особистісних характеристик. На відміну від підлітків для дитини молодшого шкільного віку характерна відкритість дитини соціуму і залежність від нього; осмислення, інтерпретація та ставлення дитини до власного досвіду обумовлені впливом зовнішніх соціальних факторів. Відкритість дає можливість осмислювати не лише власний досвід, але й соціукультурний.

Цікавим, на наш погляд є те, що розвиток несуперечливості як характеристики особистісного досвіду у досліджуваних молодшого шкільного та підліткового віку залежить від розвитку інтелектуальної сфери та особливостей мислительних процесів

За наявності високого рівня інтелектуального розвитку дитина молодшого шкільного віку породжує наратив з власним сюжетом, описуючи свої життєві події. В своїй історії молодший школяр розкриває власні проблеми, робить спроби їх переосмислення і намагається самостійно окреслити шляхи їх вирішення. Сформованість довільності психічних процесів та високий рівень інтелектуального розвитку дитини забезпечує також породження зв’язного тексту, що має завершений сюжет.

Максималізм, який властивий підлітку, не дає можливості для переосмислення і реконструювання власного досвіду. При цьому підлітки породжують наративи зі своїм власним сюжетом, описуючи емоційно-значимі життєві події. Дитина розкриває власні проблеми, але, зазвичай, це проблеми у взаєминах із ровесниками і дорослими. Занурюючись в емоційні переживання подій, вона не в змозі розширити межі сприйняття даної події. Крім того, залежно від ситуації і тієї аудиторії, для якої призначена дана історія, наративи відрізняються як подіями, так і емоційною оцінкою життєвих подій. Таким чином, нарративи підлітків відрізняються зв’язністю, але не завжди їх можна охарактеризувати як цілісний і несуперечливий текст. Таким чином, несуперечливість у наративах досліджуваних підліткового віку зумовлена тим, що: максималізм підлітка не дає можливості переосмислення і реконструювання власного досвіду; усвідомлення досвіду великою мірою залежить від референтного оточення, для якого підліток малює той образ і з тим життєвим досвідом, який буде прийнятий і схвалений групою.

В молодшому шкільному віці у дитини формується усвідомлена і узагальнена самооцінка, однак її формування великою мірою зумовлено ставленням оточуючих та успішністю дитини у провідній діяльності. Тому у даному віці зарано говорити про наявність такої характеристики

особистісного досвіду, як самоцінність, що передбачає усвідомлення своєрідності і унікальності власного життя. Однак у наративах дітей з’являються оціночні характеристики, як власної особистості, так й інших героїв, описаних у текстах.

На наш погляд, зарано говорити про сформовану самоцінність, як характеристику особистісного досвіду у дітей молодшого шкільного віку, оскільки внаслідок недостатнього досвіду і залежності від соціального оточення немає усвідомлення унікальності власного життя.

В нашому дослідженні ми вже звертали увагу на те, що в історіях підлітків немає цілісності, отже, немає цілісності й у сприйнятті власного досвіду. Можливо, це зумовлено й особливостями підліткових реакцій на соціум: емансипацією, групуванням, імітацією. Тобто, з одного боку, підліток усвідомлює себе, як відмінного від батьківських образів суб'єкта, що є продуктом свого минулого й майбутнього і здатного до самостійного вибору, з іншого - авторитет особи, визнаний апріорі, становить ту передумову, на основі якої буде зроблений висновок не лише про особистісні особливості підлітка, а й проінтерпретовані події його життя.

Наратив підлітків насичений оцінночними характеристиками, як особистісними, так і характеристиками інших героїв. В описі з'являються елементи відображення унікальності власної історії ("життя мені дано для того, щоб я чогось навчився"), але при цьому історія життя не пов'язана з соціокультурними контекстом, усвідомлюється і відображується лише той досвід, який емоційно важливий і значимий (перше кохання, зрада, друзів, непорозуміння з батьками, неприйняття однолітками, втрати, які пережила дитина, інтереси, які приймаються і підтримуються серед однолітків, особисті якості, якими часто підліток хизується тощо.)

Ми вважаємо, що у підлітків, як і у молодших школярів самоцінність не сформована. Однак у наративах досліджуваних підліткового віку з'являються елементи відображення унікальності власної історії. Зауважимо, що історія життя не пов'язана з соціокультурними контекстом, усвідомлюється і відображається лише той досвід, який емоційно важливий і значущий.

Таким чином, знаючи особливості інтерпретації та розуміння власного досвіду дітьми молодшого шкільного віку та підлітками, психолог відкриває для себе можливість для побудови ефективної тренінгової програми, спрямованої на розвиток особистості дитини.

Література:

1. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н.В. Чепелєвої. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.

Шинкаренко І.В.
студентка 4 курсу, факультету психології та соціальної
роботи Ніжинського держаного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Останніми роками в психолого-педагогічній науці і практиці питанням мотивації навчальної діяльності приділяється особлива увага, оскільки це впливає на якість навчальної діяльності. Переважання у середовищі сучасної молоді зовнішніх, утилітарних мотивів веде до того, що учіння набуває формального характеру, відсутній творчий підхід, самостійна постановка навчальних цілей. Відомо, що саме негативне або байдуже відношення до учіння може бути причиною низької успішності або неуспішності студента.

У дослідженнях присвячених вивченню студентського віку в основному розглядаються питання пов'язані з віковими та індивідуальними особливостями студентів (Т. Корнілова, Є. Григоренко), залежності професійних переваг студентів від їх індивідуально-типологічних особливостей (В. Морошин, І. Соколов) Розглядаються також питання професіоналізації пам'яті студентів (В. Мараєв, Г.Копаєва). Значення навчальної мотивації досліджувалися М. Липкіним, А.Реан та ін. Однією з актуальних проблем сучасної освіти є побудова такого процесу учіння, який міг бути основою самотворення мотиваційної сфери студентів.

Серед найважливіших якостей особистості сучасного фахівця можна виділити ініціативу та відповідальність, спрямованість до новаторських рішень, потребу у постійному оновленні професійних знань. Загально-визнаним є факт про те, що структура мотивів студента, сформована у час навчання, стає домінантою особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід'ємна складова частина виховання особистості студента.

Термін "мотивація" використовується у сучасній психології у двоякому диспозиційному і ситуаційному розумінні: як визначення системи факторів, детермінуючих поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення) і як характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні. Диспозиції можуть активізуватися під впливом окремих ситуацій, та навпаки, активізація окремих диспозицій (мотивів, потреб) приводить до змін ситуації, точніше, її сприйняття суб'єктом. Практично кожну дію людини слід розглядати як двоякодетерміновану: диспозиційно та ситуаційно.

Відомо, що мотивація – це циклічний процес безперервного взаємного впливу та перетворень, у якому суб'єкт дії та ситуація взаємно впливають одне на одного, і результатом якого є реально простежена

поведінка [6]. Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість та стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення окремої цілі. Мотив на відміну від мотивації – це те, що належить самому суб'єкту поведінки, є його стійкою особистою властивістю.

Як підкреслює В. Гордієнко, мотивація учіння складається з ряду постійно змінних і взаємозалежних сполук. Тому становлення мотивації є не простим зростанням позитивного або посилювання негативного ставлення до учіння, а ускладнення структури мотиваційної сфери, сполук [3].

Продовжуючи цю лінію дослідження, згідно А. Леонтьєву, навчальна мотивація студентів залежить від груп факторів, що й визначають її специфіку: а) об'єкт або мета навчальної взаємодії; б) інтереси комунікатора (студента); в) інтереси іншої людини або суспільства в цілому [5].

Однією з проблем оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є вивчення питань, пов'язаних з мотивацією учіння. Це визначається тим, що в системі "повчальний - навчальний" студент є не тільки об'єктом управління цієї системи, але і суб'єктом діяльності, до аналізу навчальної діяльності якого у ЗВО не можна підходити односторонньо, звертаючи увагу лише на "технологію" навчального процесу, не враховуючи мотивацію. З іншого боку, мотивація поведінки людини, виступаючи як психічне явище, завжди є віддзеркаленням поглядів, ціннісних орієнтацій, установок того соціального прошарку (групи, спільності), представником якого вона є.

Навчальна мотивація визначається як приватний вид мотивації, включений в певну діяльність, у даному випадку – навчальна діяльність. Визначено такі специфічні ознаки навчальної мотивації залежно від вказаного виду діяльності: 1) визначається самою освітньою системою, освітньою установою; 2) організацією освітнього процесу; 3) суб'єктними особливостями студента; 4) суб'єктивними особливостями педагога і, перш за все, системи його відносин до студента і предмета викладання; 5) специфікою навчального предмета.

Необхідна умова для створення у студентів навчальної мотивації – можливість проявляти у навчанні розумову самостійність і ініціативність. Чим активніші використовувані методи навчання, тим легше зацікавити предметом студентів. Основний засіб формування стійкого інтересу до навчання – використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності.

Навчальний матеріал і прийоми навчальної роботи повинні бути достатньо (але не надмірно) різноманітні. Різноманітність забезпечується не лише зіткненням студентів з невідомими раніше об'єктами в ході навчання, але і тим, що в одному і тому ж об'єкті можна відкривати нові сторони. Один з прийомів спонуки навчальної мотивації студентів – "відчуження", тобто демонстрування того, що можна вивчити нового, несподіваного, важливого в звичному і буденному. Новизна матеріалу –

найважливіша передумова виникнення пізнавального інтересу. Проте, пізнання нового повинно спиратися на знання, що вже систематизовані і стали частиною наукового світогляду студента. Використання раніше засвоєних знань – одна з основних умов появи інтересу. Істотний чинник формування навчальної мотивації – емоційне забарвлення змісту навчання, живе слово педагога. Ці положення, сформульовані Є. Бондарчуком, можуть служити певною програмою організації навчального процесу у ЗВО [2]. Адже сучасні соціальні фактори змінили психологію молодої людини. Вона звикла до образної й емоційної інформації по телебаченню, тому академічний стиль у ряді випадків сприймається як анахронізм. Слухачі студенти, як правило, дуже легко поєднують розумове з емоційним.

Розглянемо деякі практичні емоційні прийоми, які доцільно використовувати в процесі викладання. Пряме включення передбачає відмову від розтягнутого вступу чи відступу, якщо слухачі вже досить добре знайомі з предметом розмови, починайте з головного. Використання прийому "несподіваного": представити по ходу читання лекції несподівану та невідому інформацію, а також об'ємні, рельєфні форми її викладу. На початку лекції ефективним може стати яскравий, образний приклад. Застосування елементу неформальності. Враховуючи предмет обговорення, розкажіть про власні помилки, оману, забобони та їх наслідки. Лектор може продемонструвати, яким чином вам вдалося уникнути однобічного підходу до цієї або подібної проблеми та знайти нове рішення її. Прийом співпереживання передбачає уважне ставлення важливих для аудиторії та теми заняття дрібниць, перебільшене описування події, яка пов'язує лектора із студентами, змушуючи останніх переживати. Елементи драматизації: наочно і захоплено, свідомо драматизуючи, змальовувати події, які збагачують тему виступу так, щоб слухачі змогли ототожнювати себе з дійовими особами та життєвою ситуацією. Використання гіперболи, щоб загострити увагу аудиторії. Це допоможе виявити причинно-наслідкові та умовно-наслідкові взаємозв'язки між подіями, процесами й поведінкою людей. Однак, не забувати пізніше (без перебільшень) чітко викласти наукову позицію по визначеній проблемі. Прийом апеляції до авторитету використовують для підтримання правоти власної думки, посилання на авторитет науки, авторитет слухачів та історичний, політичний, життєвий, викладацький досвід. Прийом провокації передбачає короткотривалий виклик у слухачів реакції незгоди з інформацією, що викладається, щоб підготувати аудиторію до сприймання конструктивних висновків, уточнення думки. Корисним є прийом спонукання студентів до прийняття рішення. Варто ознайомити слухачів з усіма аргументами "за" та "проти" будь-якої думки, концепції, ідеї. Після зіставлення усіх аргументів знайти вірне рішення проблеми за допомогою сократичного діалогу, активних методів (мозковий штурм, дискусія та ін.) [4]. Ці та подібні прийоми сприяють формуванню навчальної мотивації студентів, бо студенти можуть

проявити себе у продуктивній пізнавальній діяльності, відчувають особистісне значення навчального матеріалу, позбавлені прямого авторитарного впливу педагога.

Серед чинників, які впливають на внутрішньоструктурну динаміку навчальної мотивації студентів, варто визначити пріоритетними наступні: зняття оцінки і тимчасових обмежень, демократичний стиль спілкування, ситуацію вибору, особова значущість, вид роботи (продуктивний, творчий). Творчий характер проблемної ситуації стимулює тенденцію до диференціювання і впорядкування компонентів структури, тобто тенденцію до стійкості [1].

Отже, навчальна мотивація розглядається як психолого-педагогічний феномен, управління яким в навчальному процесі вимагає обліку її структурної організації, динамічності, вікової обумовленості. Подальшого аналізу потребують групи ситуаційних характеристик навчальної мотивації студентів.

Література:

1. Бибрих Р. Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р. Р. Бибрих, И. А. Васильева// Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - 1987. - №2. - С. 12.

2. Бондарчук Е. И. Основы психологии и педагогики / Е. Бондарчук, Л. Бондарчук / : Курс лекций. - 2-е изд., перераб. и доп. - К. : МАУП, 2001. - 168 с.

3. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості / В. І. Гордієнко // Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посіб. / За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. - Хмельницький : ТУП, 2001. - С. 48-67.

4. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації навчальної діяльності у студентів та старшокласників / С. С. Занюк // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. - № 8. - С. 31-42.

5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.

6. Реан А. А. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов /А. А. Реан, Т. В. Андреева, Н. Н. Киреева и др. // Ананьевские чтения - 99: Тезисы научно-практической конференции. - СПб., 1999. - С. 47.

Шульга І.М
студентка ІІІ курсу, факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ, КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Останніми роками в психолого-педагогічній науці та практиці питанням мотивації навчальної діяльності приділяється особлива увага, оскільки це впливає на її якість. Переважання у середовищі сучасної молоді зовнішніх, утилітарних мотивів веде до того, що навчання набуває формального характеру, відсутній творчий підхід, самостійна постановка навчальних цілей. Відомо, що саме негативне або байдуже ставлення до навчання може бути причиною низької успішності студента.

У дослідженнях присвячених вивченню студентського віку в основному розглядаються питання пов'язані з віковими та індивідуальними особливостями студентів (Т. Корнілова, Є. Григоренко), залежності професійних переваг студентів від їх індивідуально-типологічних особливостей (В. Морошин, І. Соколов) Розглядаються також питання професіоналізації пам'яті студентів (В. Мараєв, Г.Копаєва). Значення навчальної мотивації розглядалося М. Липкіним, А.Реан та ін.

Однією з основних ознак розвитку сучасного суспільства є стрімкий розвиток комп’ютерних інформаційних технологій, який дає можливість сучасній людині навчатися, обговорювати проблеми, які турбують, знайомитися та спілкуватися з друзями, а також перенестися в будь-яку країну світу, дізнатися про її культуру та традиції, використовуючи необмежені можливості всесвітньої мережі Інтернет. Сьогодні Інтернет став невід’ємною частиною нашого життя. Проте слід зазначити, що мережа Інтернет дає не тільки можливість для розвитку здібностей, покращення знань та розширення кола інтересів, але й містить у собі реальні загрози. Нарівні з позитивними сторонами, соціальні мережі мають і негативні наслідки – це інтернет-залежність та відсутність часу на живе спілкування. Отже, метою дослідження було визначити особливості навчальної мотивації студентів користувачів соціальних мереж.

Більшість науковців трактують мотив як спонукальну (рушійну) силу (А.К. Маркова, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн), інші – як предмет задоволення потреби або розглядають мотив як намір (Л. І. Божович, Б. Ф. Зейгарник, К. Левін). Найбільше поширеною є думка, що до активності людину спонукає усвідомлена потреба (В.О. Іванников, О.Г. Ковальов, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін.).

Діяльність людини, у тому числі й навчальна, спонукається багатьма мотивами, тобто вона полімотивована. Під мотивацією частіше усього розуміють систему мотивів, що спонукають визначену діяльність особистості. Але досить часто дослідники визначають мотивацію через її

процесуальний бік, тобто як діяльність, що підпорядкована досягненню визначеної мети; процес утворення мотиву; свідоме формування мотиву як першого щабля навмисного (вольового) акту; процес управління діями [1;34].

Спрямованість особистості з її інтересами, бажаннями, потребами, мотивами, установками, позицією складають мотиваційну сферу особистості, яка відображає більш загальне поняття, ніж термін "мотив". Мотиваційна сфера і мотив співвідносяться як поняття системи в цілому з поняттями її компонентів [2].

У останні роки у вишівський педагогіці приділяється особлива увага питанням мотивації навчальної діяльності студентів, оскільки вона свідчить про якість навчальної діяльності. В основі навчальної діяльності студентів є широкі соціальні мотиви (відображають суспільну значущість навчання), професійні (відображають значущість навчальної діяльності для опановування майбутньою професією), пізнавальні (пов'язані з потребою в нових знаннях), мотиви матеріального заохочення (стипендія, заохочення з боку батьків), утилітарні (особиста вигода, благополуччя після закінчення вищого навчального закладу). У певної частини студентів виявляється мотив страху неуспіху. Цей мотив зустрічається переважно у студентів із вираженою тенденцією до тривожності (тривога з приводу результатів майбутнього контролю знань, острах відрахування, почуття невпевненості в собі і т. ін.).

Можна виділити і вузькі соціальні мотиви, що відбивають значущість навчальних успіхів для мікросоціальних стосунків. До них відноситься мотив соціального престижу – коли студент прагне до успіхів у навчанні, щоб мати високий статус у групі; мотив соціальної ідентифікації – коли професійний вибір, те або інше ставлення до навчання визначаються порадами або прикладом батьків, друзів; мотив спілкування і низка інших мотивів. У основі навчальної діяльності студентів можуть бути мотиви досягнення. Вони виражаються в орієнтації на досягнення більш високих результатів та прагнення самоствердитися у власних очах. Головним для таких студентів є не якісь конкретних матеріальних результатів, а бажання перевірити себе й свої сили [4; 30-32].

Отже, у системі навчальних мотивів студентів присутні як внутрішні мотиви навчальної діяльності, так і мотиви, які є зовнішніми по відношенню до навчальної діяльності. Одним з основних завдань вузівського викладання є підвищення в структурі мотивів студента питомої ваги внутрішньої мотивації, змістовно близької до навчальної діяльності.

При вивченні проблеми користувача соціальними мережами становить інтерес питання про те, що дає (або не дає) робота в Інтернеті для розвитку особистості та її спілкування з іншими людьми. Це питання дає оцінку м наслідкам роботи в Інтернеті в області особистісного розвитку та міжособистісної комунікації. Процес оцінювання суб'єктом прямих і побічних результатів його діяльності користувача впливає на мотиваційну

регуляцію. Критерієм цього оцінювання є ступінь відповідності результатів діяльності потребам самої людини, тобто зіставлення бажаного і досягнутого. Ці оцінки поширюються на наслідки, які ця діяльність має для самої людини – розвиває її можливості, дає нові навички, або, навпаки, не дає можливості для самореалізації та саморозвитку.

Соціальні мережі на сьогоднішній день є одним з найпопулярніших сервісів, що утримують увагу більшої частини Інтернет аудиторії. Вони є універсальним засобом комунікації. Вони сприяють розвитку електронного навчання і освіти в цілому, пропонуючи нові технічні та методичні засоби. Студенти з усього світу підписуються на онлайн уроки абсолютно безкоштовно і проходять курс навчання в зручному для себе темпі. Крім лекцій, студенти підтримують зв'язок з викладачем або беруть участь у дискусіях.

У зв'язку з вивченням можливостей використання соціальних мереж в освіті, на заході стає актуальною теорія соціального навчання, яка полягає у припущенні, що люди вчаться найбільш ефективно, коли вони взаємодіють з іншими учнями в рамках якоїсь теми або предмета. Студенти, які навчаються в групах хоча б раз на тиждень, виявляються краще підготовленими, ніж студенти, які займаються самостійно. Так, існує безліч способів, як завдяки соціальним мережам створювати групи як на різноманітних сайтах, так і в месенджерах, що є дуже зручним у використанні і користується великою популярністю серед студентів.

О.М.Арестова, Л.М.Бабанін та О.Є.Войскунський пропонують наступну класифікацію мотивів користувачів Інтернет: діловий мотив, пізнавальний мотив, мотив спілкування, корпоративний мотив, мотив самоствердження, мотив рекреації та ігровий мотив, мотив афіліації, мотив самореалізації та розвитку особистості. [3].

Серед мотивів, які найбільше присутні у студентів, є мотив отримання диплому, який є ознакою певного статусу у суспільстві і відкриває перспективи для подальшого становлення. Дещо менше студентів провідним мотивом вважають опановування професією. Ще менше студентів за основний мотив своєї навчальної діяльності вважають прагнення здобути знання.

Серед основних факторів впливу на формування навчальної мотивації студентів без сумніву можна вважати соціальні мережі, які знаходяться у широкому використання студентами як для реалізації навчальних цілей, так і для самоствердження в цілому.

Для більш глибокого вивчення наведеної проблеми ми провели емпіричне дослідження зі студентами декількох Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя. У даному дослідження була використана самостійно розроблена "Анкета на визначення особливостей користування соціальними мережами". Загальна кількість респондентів – 20 чоловік, вік респондентів: від 17 до 20. В результаті було виявлено, що існування соціальних мереж не має впливу на молодь, адже сьогодні ними користуються практично всі студенти. На запитання скільки часу вони

проводять щодня у соцмережах 50% студентів (10 чол.) відповіли 5-7 год., 40% (8 чол.) – 2-4 год. і 10% (2 чол.) користуються соцмережами більше 7 годин на день. Вони приділяють значну увагу соцмережам, проводячи там достатньо багато свого часу.

Результати відповідей на питання, що ж спонукало зареєструватися у соціальній мережі, пропонуємо у вигляді діаграми (Рис. 1. Діаграма розподілу причин реєстрації в соціальних мережах .)

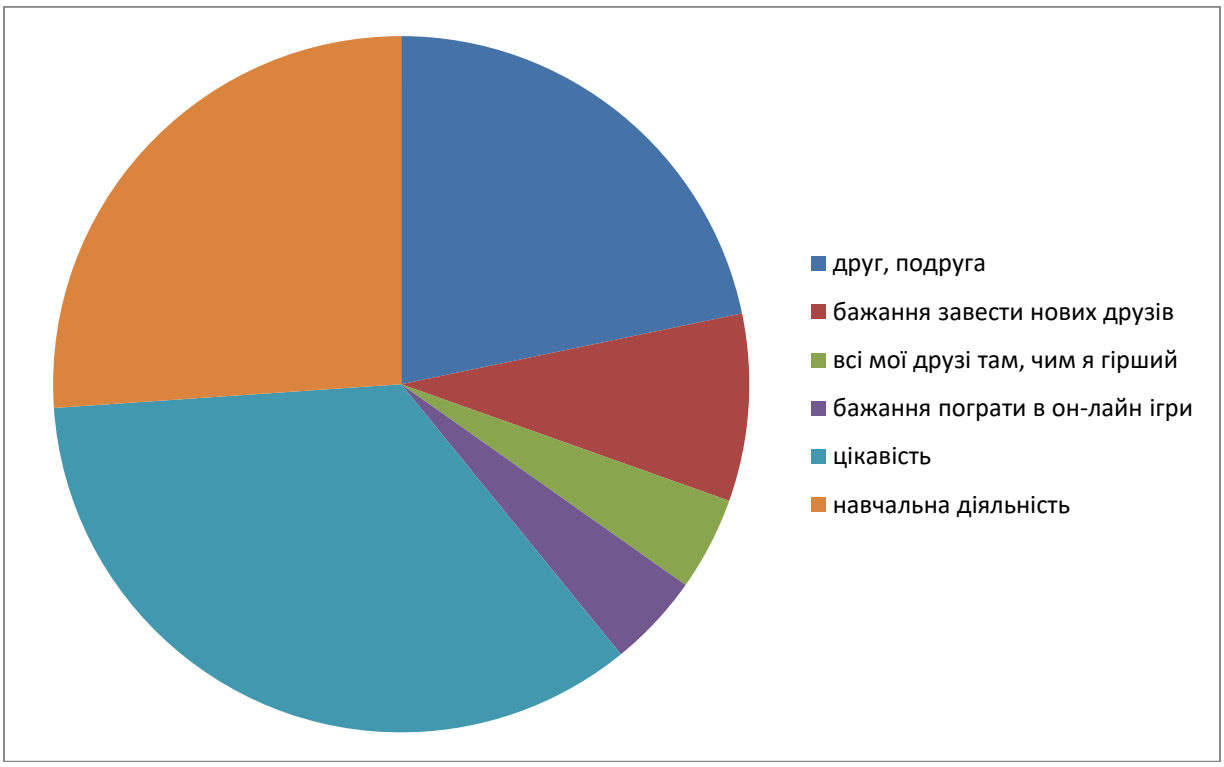

Рис.1. "Діаграма розподілу причин реєстрації
в соціальних мережах"

Потреби, які спонукають студентів користуватися соціальними мережами в основному стосуються підтримання зв'язків зі знайомими (18 відповідей), пошуку та обміну інформацією, знайомства з новими людьми та спостереження за їх життям, також для зайняття вільного часу. 7 студентів, що становить 35% відповіли, що соціальні мережі допомагають навчатися. Взагалі не цікавлять опитаних ігри.

Щодо питань, які стосуються впливу соціальних мереж на життя студентів, і зокрема на їх навчальну діяльність, то відповіді розділились майже навпіл. Половина зізнається в тому, що тривале використання соцмереж заважало їм якісно готуватись до навчання, інша ж половина запевняє, що такого не траплялось зовсім (6 чол., що становить 30%) або траплялось дуже рідко. Також майже всі студенти погоджуються, що вони певною мірою мають залежність від соціальних мереж, і 5 чоловік, що

становить 25% (вважають, що це не так. Слід зауважити, що такі відповіді дали студенти, які найбільше часу проводять у соціальних мережах.

9 студентів (45%) вважають, що загалом соціальні мережі не впливають на їх особистість і є лише засобом для отримання інформації, а не самоствердження. Двоє осіб вважають, що піддаються середньому впливу, і 8 опитаних, що становить 40% погоджуються з твердженням, що соціальні мережі мають достатній вплив, щоб рухатись в ногу з часом.

Тому навчальна діяльність та соціальні мережі є тісно взаємопов'язані між собою, при цьому впливаючи майже рівноцінно одна на одну: необхідність пошуку інформації, необхідної для навчання, зумовлює використання соціальних мереж, і навпаки, завдяки соціальним мережам, студент має набагато більше можливостей для реалізації свого потенціалу, боротьби з комплексами, самоствердження та пошуку однодумців. Усе це без перебільшення має величезний вплив на формування мотивації студентів. Але позитивний результат ми можемо спостерігати лише за умови правильно вибудуваного, оптимального та ефективного процесу використання соціальних мереж студентами. Такі висновки ми можемо робити, проаналізувавши результати нашого дослідження, яке показало, що соціальні мережі відіграють значну роль в процесі соціалізації студента, зокрема в такій її сфері, як навчання. Цей процес є досить закономірним і складним водночас, адже вимагає від викладачів правильної організації освітньої діяльності без відриву від соціальних мереж, а навпаки, якісному їх впровадженню в навчальну діяльність студентів, підвищуючи рівень їх зацікавленості і цим самим впливаючи на позитивний розвиток мотивації.

Література:

1. Занюк С. С. Психологія мотивації: Навчальний посібник / С. С. Занюк. – К.: Вид ."Либідь", 2002. – 304 с.

2. Несух Л.М., Вплив мотивації на якість навчальної діяльності студентів [Електронний ресурс] / Л.М. Несух. – Режим доступу: http://docplayer.net/42505806-Vpliv-motivaciyi-na-yakist-navchalnoyi-diyalnosti-studentiv.html

3. Романовський А.О., Коломієць Ю.В., Мотивація видів діяльності користувачів Інтернету [Електронний ресурс] / А.О. Романовський, Ю.В.Коломієць. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/18_DNI_2010/Pedagogica/69518.doc.htm

4. Яруліна Л.Р., Розвиток навчальної мотивації студентів / Л.Р. Яруліна / / Социс. - 2007. - No 4. - С. 30-32.

Ющенко О.В.
студентка 3 курсу спеціальності психологія факультету психології та соціальної роботи
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується соціальними змінами, кризовим станом і, таким чином, активно впливає на все життя особистості. Юність – період життя людини між дитинством і зрілістю. Прихід юності пов'язано з вираженими змінами в будові тіла і фізіології, мисленні і емоціях, моралі і соціального життя, а тому даний період дуже складний і має особливу значимість. Цей час істотних змін для юнаків та їх батьків. Особливо важливі проблеми виникають у підлітковому та юнацькому віці, тому в ці періоди проходить криза і відбуваються істотні якісні зрушення у формуванні самооцінки. Ці явища відбуваються інтенсивно, супроводжуються деякими труднощами в житті юнаків.

Юнацький вік є останньою межею між дитинством та дорослістю. Цей вік розпочинається в період з 15-17 і триває приблизно до 23 років. Даний період поділяється на два етапи: рання юність (15-17-18 років) та безпосередня юність (18-23 роки).

В юності починає сповільнюватись ріст організму, завершується окостеніння скелету, вдосконалюється система великих і малих м'язів, інтенсивно розвивається серцево-судинна система та нервова регуляція її діяльності, завершується статеве дозрівання організму, вторинні статеві ознаки сформовані, але внутрішні статеві органи продовжують інтенсивно рости. У дівчаток менструальні цикли поступово стають регулярними. В юнаків у статевих залозах утворюються відповідні клітини, періодично відбуваються полюції.

В юнацькому віці завершується дозрівання кори великих півкуль головного мозку, досягається повний розвиток системи зв'язків між різними відділами мозку, вдосконалюється якість виникнення, стійкість та переключення тимчасових нервових зв'язків [1].

Феномен самосвідомості є одним із центральних у філософії та психології. Самооцінка є необхідним компонентом самосвідомості, тобто усвідомлення людиною самої себе, своїх фізичних сил, розумових здібностей, вчинків, мотивів і цілей своєї поведінки, ставлення до навколишнього, до інших людей, самого себе. Самооцінка має величезне значення в юнацькому віці, так як вона включає в себе вміння оцінити свої сили і можливості, поставитися до себе критично. Вона дозволяє людині приміряти свої сили до завдань і вимог навколишнього середовища і, відповідно до цього, самостійно ставити перед собою певні цілі і завдання.

У вітчизняній психологічній літературі велика увага приділяється проблемам самооцінки особистості на різних вікових етапах. Проблема розвитку самооцінки, структури, функцій висвітлюються в роботах С.Л. Рубінштейна, Р.Д. Азімової, В.В.Століна, Р.Х. Шакурова та інших вчених- психологів. Незважаючи на велику кількість досліджень, що стосується проблеми психологічних особливостей структури самооцінки у юнацькому віці, ця проблема і зараз є однією з актуальних. Це обумовлено постійною зміною соціальних умов розвитку юнаків. Життя сучасних юнаків значною мірою відрізняється від життя їх однолітків, що жили кілька десятиліть тому. Крім того, в сучасній психології до теперішнього часу є актуальним дослідження самооцінки та її місця в структурі самосвідомості.

Соціальна ситуація розвитку в юнацькому віці визначається як поріг дорослого життя. Вона характеризується тим, що основними завданнями є вибір професії, життєвого шляху, соціальне та особистісне самовизначення. Для реалізації цих завдань необхідна сформована психологічна готовність до дорослого життя, тобто повинні бути розвинені особистісні якості, властивості, здібності, потреби, які б дозволили юнакові реалізувати себе у праці, громадському житті, сім'ї. Критеріями такої готовності є наступні: 1) розвинені потреби в спілкуванні й комунікативні здібності; 2) адекватно сформовані і розвинені потреби та мотиви; 3) розвинена самосвідомість, рефлексія; 4) достатньо сформований і розвинений досвід; 5) сформований характер; 6) розвинений інтелект та мислення; 7) розвинене уміння ефективно використовувати свої психофізіологічні особливості у праці та соціальній взаємодії. [2].

Для дослідження рівня самооцінки серед юнаків нами була застосована методика для визначення рівня самооцінки (Т. В. Дембо, С. Я. Рубінштейн). У дослідженні брали участь студенти факультету психології та соціальної роботи НДУ імені Миколи Гоголя в кількості 20 чоловік. Результати методики подані в таблиці 1.

Таблиця1

Дослідження рівня самооцінки
за методикою Т. В. Дембо, С. Я. Рубінштейн

Рівень самооцінки	***Кількість студентів***	***%***
Дуже високий	2	10
Високий	5	25
Середній	10	50
Низький	3	15

За результатами даної методики можна зробити висновок, що у 2 осіб дуже висока самооцінка, що становить 10%, у 5 осіб – висока (25%), із середньою самооцінкою 10 студентів (50%) , з низькою – 3 студенти (15%). Юнаки з високою самооцінкою відрізняються активністю, прагненням до досягнення успіху як в учбовій, так і в суспільній роботі. Зовсім інакше поводяться юнаки з низькою самооцінкою. Їх основна

особливість – невпевненість в собі. У всіх своїх починаннях і справах вони чекають лише невдач.

Таким чином, самооцінка складає основу рівня домагань, тобто рівня тих завдань, до здійснення яких людина вважає себе здатною. Присутня у кожному акті поведінки, самооцінка є важливим компонентом в управлінні цим поведінкою. Все це і робить самооцінку важливим фактором у формуванні особистості.

Література:

1. Структурно-динамическая модель самооценки: [Електронний ресурс] / А.В. Захарова // теоретические исследования - Режим доступу к статье: http://www.voppsy.ru/issues/1989/891/891005.htm

2. Самооційнка як елемент структури життєтворчості особистості: [Електронний ресурс] / Н.Г. Богданова - Режим доступу до статті: http://www.rusnauka.com/9_NND_2014/Philosophia/2_164055.doc.htm

Barbara Januszkiewicz
Doktor nauk humanistycznych
Uniwersytet Rzeszowski

Rola mitu w świadomości społecznej narodu, np. polskiej mitologizacji Podola

Niniejszy artykuł opisuje funkcje mitu w tworzeniu świadomości narodowej, wpływ czynników historycznych na postrzeganie realnego obrazu Podola. Ukazuje idealizację ziemi podolskiej w aspekcie literackim, tworzenie się tegoż mitu. Przedstawia klasyfikację funkcji mitu w ujęciu społecznym, tworzenie systemu wartości. Pokazuje jak na kanwie zdarzeń z przeszłości współcześnie egzystuje dawne wyobrażenie.

Słowa klucze: mit, mitologizacja, świadomość narodowa, Podole

Podole - historyczna i geograficzna kraina, położona nad północnymi dopływami środkowego Dniestru oraz górnym biegu rzeki Boh. Od czasów dawnych w świadomości Polaków jawiła się jako ziemia bogata, żyzna „płynąca mlekiem i miodem”, jak też „szkoła rycerska”, gdzie w ustawicznych potyczkach z najazdami obcoplemiennych hord hartował się duch narodu[1].

Ów mit Podola – ziemi mlekiem i miodem płynącej, formował się już w dobie staropolskiej w licznych zapisach kronikarskich, od „Roczników” Jana Długosza począwszy. W sposób znamienny kształtowali go także poeci w utworach o tematyce antytureckiej, zdeterminowanych wydarzeniami politycznymi. Mitologizacji ziemi podolskiej sprzyjały również obrazy,

[1] W. Osadczy (2007), *Podole w polskiej historii i kulturze*, Teka Kom. Pol.-Ukr. Związ. Kult. – OL PAN, s. 5; http://www.pan-ol.lublin.pl/wydawnictwa/TZwiaz2/Osadczy.pdf

stworzone przez jej piewców, tzw. przedstawicieli grupy podolskiej. Do ich grona Barbara Czwórnóg-Jadczak zaliczyła Maurycego Gosłowskiego, Tymona Zaborowskiego, Franciszka Kowalskiego, Stanisława Doliwa Starzyńskieg[2]. Poetów łączyła przynależność regionalna, czas wystąpienia oraz wspólnota środowiskowa.

Maurycy Gosławski w poemacie „Podole" status opisywanej przez siebie krainy określił:

„Błogosław dobrym niebom, jeżeli ich wola
Dała ci żyć pod słodkim powietrzem Podola;
Jakie miłe życie!
Czego dusza zapragnie, płynie tu obficie.
Ach, ile tu powabów, uciech i słodyczy!
Oko ich nie przepatrzy i myśl nie przeliczy.
I starą krwią pradziadów nasiąkła, ta ziemia
Duszę wspomnień tysiącem dziwi i oniemia.
Pieścidełko natury! gdziekolwiek wzrok spocznie,
[…]
Jakie dzisiaj Podole, takie było zawsze,
Jemu słońce chętniejsze i niebo łaskawsze;
Tu i milsze dziewczęta, i chłopcy tu żwawsze.
I jak zajrzysz daleko tę przestrzeń błękitną,
Pod jej tchnieniem łagodnym nasze pola kwitną.
Kraj piękny, urodzajny, bogaty i żyzny,
Miły oku, powiewał złotymi płaszczyzny[3].

W okresie rozbiorów Rzeczypospolitej, ów mit dawnego Podola zyskał nowy status, nie tylko nie stracił na znaczeniu, ale przeciwnie, zrobił swoistą karierę. Wyjątkową rolę Polski (Ukrainy – Podola) strażniczki i tarczy Europy podkreślał Mieczysław Romanowski we wstępie swojego poematu „Łużyccy". Pod piórem romantyków Podole nabrało szerokiego wymiaru, stało się symbolem Polski walczącej z najeźdźcą ze wschodu i jednocześnie umęczonej pod jego jarzmem[4].

Czym jest więc mit? Jaką pełni funkcję społeczną w świadomości narodu? Marian Golka mit pojmuje jako formę świadomości cechującą się subiektywnym poczuciem prawdziwości przy niemożliwości obiektywnego zweryfikowania zarówno stopnia tej prawdziwości jak i fałszywości. Stąd mieści się on, niejako, poza kategorią prawdy. Mit obejmuje przekonania wyrażane obrazowo i emocjonalnie, co sprawia, że nie zawsze ma on wyraźną postać. Wyraża przy tym zapotrzebowania jakiejś grupy społecznej na wytłumaczenie

[2] B. Czwórnóg-Jadczak, Tymon Zaborowski (1799-1828) w: Pisarze polskiego oświecenia, t. 3, pod red Teresy Kostkiewiczowej i Zbigniewa Golińskiego, Warszawa 1996, s. 159-160.
[3] M. Gosławski, Wybór poezji, Katowice 2005, s. 27, 55; https://sbc.org.pl/Content/61444/wybor_poezji_(gos%C5%82awski).pdf
[4] B. Czwórnóg-Jadczak, op. cit., s. 169, 172.

pewnego zakresu rzeczywistości społecznej, a w tym genezy, statusu i losu tej grupy[5].

Mitem, według Rolanda Barthesa, może być każde wydarzenie z przyzwoitą historią. Wszystko „obraca się w mit" w specyficznym sensie tego pojęcia. Dla Barthesa mit nie jest jakąś fundamentalną opowieścią, lecz nową jednostką sensu nadbudowaną nad zwykłymi znaczeniami. Stanowi wypowiedź, choć niekoniecznie językową – może być rzeczą, fotografią, tekstem. Ważne, że tworzy wtórne, nadbudowane znaczenia. Mity „stosowne" w życiu, przenikają je i nawet dominują. W interpretacji Barthesa mity niejako unaturalniają i oswajają historyczną rzeczywistość[6].

Zestaw zasadniczych funkcji mitu podzielić można na:

- tworzenie, dostarczanie i podtrzymywanie wzorca pojmowania świata i człowieka, a w tym ludzkiej egzystencji w owym świecie;
- wyjaśnianie zmienności świata i rzeczy w świecie, jak również celowości tych procesów i ich efektów;
- podtrzymywanie porządku społecznego poprzez stworzenie pewnego "systemu koordynacyjnego" przekonań obecnych w danej zbiorowości;
- umacnianie wartości społecznych poprzez wzbudzanie wiary w ich nadzwyczajny rodowód (nadprzyrodzony albo wyrosły w niezwykłych warunkach historycznych);
- wspieranie emocjonalne i mentalne jednostki w momentach kryzysów, zagrożeń, przejść, niepewności, poczucia niewiedzy itp.- czyli próba racjonalizacji świata spleciona z jego mistyfikacją;
- wywoływanie w ludziach poczucia zdumienia;
- sankcjonowanie przywilejów pewnych grup społecznych (przez co mit zbliża się do ideologii);
- pobudzanie do działania zarówno całych społeczności wyznawców mitu jak i poszczególnych jednostek, tworzenie programów działania, ukazywanie celów itp.

Podsumowując, mitologia nie jest zakorzeniona w ludzkiej świadomości, lecz w stosunku człowieka do świata, w systemach wartości, w mechanizmach społecznej regulacji zachowań ludzkich. Mitologiczne obiekty otaczają człowieka w życiu codziennym, a jednocześnie nadają sens i przywiązują do świętych wartości[7].

W świadomości Polaków, ów mit Podola, wynikał z uwarunkowań historycznych. Pomimo zmiany sytuacji geopolitycznej Polski, Podole przetrwało w świadomości zbiorowej w postaci archaicznej i wciąż dla wielu jawi się jako ziemia urodzajna, bogata, zachwycająca swym pięknem. Kraina będąca ongiś przedmurzem chrześcijaństwa, niezłomnego męstwa i odwagi narodu polskiego.

---

[5] M. Golka, Atrakcyjność mitu; s. 41; https://www.nck.pl/upload/archiwum_kw_files/artykuly/2._marian_golka_-_atrakcyjnosc_mitu.pdf

[6] O. Vasyuta, Mit jako fenomen współczesnej polityki, s.119-120.

[7] M. Golka, op. cit., s. 42-43.

Literatura

Czwórnóg-Jadczak B., Tymon Zaborowski (1799-1828) w: Pisarze polskiego oświecenia, t. 3, pod red Teresy Kostkiewiczowej i Zbigniewa Golińskiego, Warszawa 1996, s. 159-160.

Gosławski M., Wybór poezji, Katowice 2005, s. 27, 55; https://sbc.org.pl/Content/61444/wybor_poezji_(gos%C5%82awski).pdf

Golka M., Atrakcyjność mitu; s. 41; https://www.nck.pl/upload/archiwum_kw_files/artykuly/2._marian_golka_-_atrakcyjnosc_mitu.pdf

Osadczy W. (2007), *Podole w polskiej historii i kulturze*, Teka Kom. Pol.-Ukr. Związ. Kult. – OL PAN, s. 5; http://www.pan-ol.lublin.pl/wydawnictwa/TZwiaz2/Osadczy.pdf

Vasyuta O., Mit jako fenomen współczesnej polityki, s.119-120; http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-70358bf3-294b-417e-9c34-31cb3ee19e46/c/Kwartalnik1_2012_7.pdf

Наукове видання

Досвід особистості: теорія і практика

Збірник матеріалів IX Міжнародної науково-практичної конференції

(27-28 лютого 2020 р., м. Ніжин)

За редакцією доктора психологічних наук, професора М.В. Папучі

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – А. В. Новгородська

Видання друкується за авторським редагуванням

Підписано до друку 04.06.2020 р.	Формат 60x84/16	Папір офсетний
Гарнітура Times New Roman	Обл.-вид. арк. 18,10	Ел. видання
Замовлення № 1405	Ум. друк. арк.16,50	

Видавництво
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, ¾
(04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.