Міністерство освіти і науки України

Бердянський державний педагогічний університет
Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Рівненський державний гуманітарний університет
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція з міжнародною участю

«Навчання, виховання та розвиток у контексті життєвих перспектив особистості»

з нагоди вшанування 90-річчя
Демиденка Василя Купріяновича

м. Бердянськ,
25 квітня 2019 р.

УДК [159.9+37.09](082)

Н 15 Навчання, виховання та розвиток у контексті життєвих перспектив особистості : Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (м. Бердянськ, Україна, 25 квітня 2019 року) / За заг. ред. О.В. Горецької. – Бердянськ: БДПУ, 2019. – 367 с.

УДК [159.9+37.09](082)

За зміст публікацій і правильність цитування відповільність несе автор.

У збірнику зібрани наукові тези, присвячені теоретичному та емпіричному дослідженню питань навчання, виховання та розвитку сучасної особистості в контексті її життєвих перспектив.

© Автори тез, 2019
© Бердянський державний педагогічний університет, 2019

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ Й РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНИЙ АСПЕКТ

Антоненко А.О. Емоційний розвиток особистості у старшому шкільному віці.....**9**

Бедюх А.А. Булінг: причини та способи подолання.....**13**

Варава Л.А. Професійна его-ідентичність як умова суб'єктної позиції викладача виша.....**17**

Варбанська Н.Ф. Рефлексивне мислення вчителя як компонент інноваційної діяльності сучасної освіти.....**20**

Герасимова В.Г. Професійні та соціально-психологічні аспекти особистості актора.....**24**

Голуб О.В. Позааудиторна робота з історії педагогіки: регіональний аспект.....**28**

Гоцуляк Н.Є., Дякова Ю.В. Психологічні засоби впливу масової інформації на населення.....**32**

Гоцуляк Н.Є., Слободянюк З.О. Теоеретичний аналіз впливу реклами на людину.....**36**

Данчук Ю.П. Психологічні особливості професійного вигорання педагогів та засоби його профілактики.....**40**

Демчук О.О. Життєтворчість особистості як життєва стратегія.....**44**

Дикса Н., Коляда Т., Денисюк Г., Замелюк М.І. Розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного віку.....**48**

Дорошенко М.І. Виховання як процес формування особистості.....**51**

Дудко М. В. Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у контексті потреб ринку праці.....**56**

Замелюк М.І. Творча особистість майбутнього вихователя: теоретичні аспекти становлення.....**61**

Капітонова О. В., Кідалова М.М. Теоретичні аспекти проблеми становлення самосвідомості підлітків, що переживають почуття самотності.....**65**

Колпакчи О.С. Професійна етика в консультуванні дітей і підлітків.....**73**
Крамаренко А.М. До проблеми еколого орієнтованих методів у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.....**78**
Крамаренко Д.М. Професійна підготовка вчителів трудового навчання: сучасний вектор……..……**82**
Кривильова О.А. Теоретико-методологічні основи проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів закладів професійно-технічної освіти.....**87**
Левочко С., Шевченко С.В. Особливості розвитку творчих здібностей підлітків.....**92**
Ліпанова О.А. Інтеграція цифрових технологій у навчальні проекти, digital storytelling.....**95**
Магдисюк Л.І., Жуган І.В. Феномен стресу та адаптація: їх значення при формуванні ставлення до серцево-судинних захворювань у осіб пізньої зрілості.....**100**
Магдисюк Л.І., Павлова Б.В. Психологічні особливості прояву девіантної та делінквентної поведінки у підлітків.....**104**
Магдисюк Л.І., Пасічко В. В. Психологічні особливості міжособистісного спілкування осіб пізньої зрілості.....**108**
Магдисюк Л.І., Трофімчук Ю.Ю. Вплив стресу на адаптацію старшокласника до дорослого життя.....**112**
Макарова І.А. Особливості впровадження коуч-технології в освітній процес внз і-іі рівнів акредитації.....**116**
Маркова І.Л., Потайчук І.В. Актуальні питання протидії булінгу в Україні.....**120**
Малихін А.О. Питання психолого-педагогічних умов забезпечення ефективності процесу методичної підготовки сучасного вчителя трудового навчання та технологій.....**123**
Mirosław Andrzej Michalski Rola lektur szkolnych w kształtowaniu osobowości ludzi młodych.....**128**
Попівща Н.О., Григор'єва Н. А. Компетентнісний підхід до розкриття питань розвитку особистості.....**131**

Радіонова М.С. Тренінг особистісного зростання як технологія розвитку гармонійної особистості здобувача вищої освіти.....**135**
Сенченко Г.О. Інноваційні ресторанні технології в аспекті підготовки сучасних фахівців ресторанного господарства.....**140**
Скочук А., Солоненко А., Панчук Н., Замелюк М.І. Розвиток креативного мислення у дітей дошкільного віку.....**145**
Шестакова Н.В. Навчання як умова розвитку.....**148**
Федорик В.В. Розвиток самоповаги як детермінанта самовиховання молодших школярів.....**153**
Шаповалова Л.О. Теоретико-методологические проблемы развития и адаптации личности.....**157**
Шевченко Н.Ф. Інтегративний підхід як технологія підготовки фахівців у закладі вищої освіти.....**161**
Шевченко С.В. Особливості вивчення суб'єктності особистості в психологічному вимірі.....**165**
Шинкарьова Л.В., Литвиненко О.О. Етнопсихологічні особливості сприймання казкових історій дітьми молодшого шкільного віку.....**169**

ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ Й РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Александрова О.Ф., Александров В.М. Розвиток особистості майбутнього педагога в умовах суспільних реформ.....**174**
Гора В., Шебанова В. І. Особливості соціально-психологічної адаптації у юнацькому віці.....**178**
Gryz Jerzy, Wiater Marek, Jarosław Kosoń Bepiczeństwo lokalne i jego zagrożenia.....**183**
Дідик Н.М. Навчальний процес у закладі вищої освіти як рушійний механізм до особистісного зростання майбутніх фахівців соціальної сфери.....**185**
Карапетрова О.В. Вплив характерологічних особливостей на формування індивідуального стилю навчальної діяльності у підлітковому віці.....**190**
Кашкарьова Л.Р, Пан А.Р. Обізнаність учнів щодо проблеми булінгу в учнівському середовищі.....**194**

Кемська Т.О. Критичне мислення — як відповідальність за своє життя.....**200**
Крамаренко Л.Г. Історичні нариси до проблеми гуманізації освітнього процесу.....**203**
Малихін В.А. Перспективи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю у сфері безпеки інформаційних систем в умовах трансформації суспільства.....**208**
Olak Antoni, Michno Jerzy Człowiek jako podmiot systemu bezpieczeństwa.....**213**
Olak Antoni Sieroctwo jako problem społeczny – wybrane zagadnienia...**215**
Olak Antoni, Sommer Hubert Zjawisko przemocy jako zagrożenie społeczne.....**218**
Охрименко Е.Г., Карапетрова О.В. Психологічні аспекти творчої самореалізації дітей молодшого шкільного віку у позашкільній діяльності.....**220**
Попова О.І., Попова Л.П.. Роль освітнього середовища у формуванні особистості молодшого школяра.....**225**
Савуляк В.О. Забезпечення умов ефективного саморозвитку і самореалізації студентів як завдання психологічної служби закладів вищої освіти.....**228**
Токарук Л.С. Впровадження методів креативності у інклюзивне освітнє середовище дітей та молоді.....**232**
Толстенкова О. І. Застосування педагогічних технологій у процесі підготовки майбутніх юристів.....**236**
Фролова О.В., Кашкарьова Л.Р. Особливості розвитку емоційного інтелектув підлітковому віці.....**241**

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ

Онипченко О.І. Шлюб, сім'я, шлюбно-сімейні стосунки та демографічна політика держави в сучасній україні.....**245**

НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА ЕТАПІ СТВОРЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Лесик А.С. Проблеми естетико-екологічного виховання учнів молодшого шкільного віку.....**250**
Стуліка О.Б. Особливості соціалізації ліворукої дитини у початковій школі.....**252**
Малихіна Т.П., Устік А.М. Психологічний супровід формування успішної особистості молодшого школяра в умовах нової української школи.....**255**

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ: ОНТОГЕНЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Аділова З. К., Шебанова В. І. Психопрофілактична робота з підготовки вагітних до появи дитини.....**260**
Байкенич І. О., Малихіна Т.П. Психологічні особливості міжособистісних стосунків підлітків, що залишилися без піклування батьків.....**264**
Бондаренко В.Ф., Шебанова В.І. Почуття гумору як ресурс подолання життєвих труднощів.....**269**
Волянюк Н.Ю., Ложкін Г.В. Побудова життєвої стратегії як якісний індикатор інтеграції психіки.....**276**
Горецька О.В. Розуміння щастя людьми похилого віку.....**280**
Гребенюк Г.Ю. Цифрові ігри у соціалізації учнівської та студентської молоді.....**286**
Гевчук Н.С., Жиляк Н.В. Тренінгова програма підготовки старшокласників до сімейного життя.....**290**
Іванова М.Ю., Шевченко С.В. Психологічні особливості прояву несвідомого в особистості підлітків.....**295**
Куньо Д.В. Психологічні особливості подружніх конфліктів у молодих сім'ях.....**299**
Малихіна Т.П., Конюхова А.М. Психологічні особливості впливу батьківського ставлення на формування саморегуляції поведінки дошкільників.....**303**
Malinowska A., Nagórska N., Łodygowska E. Rozwój tożsamości u młodych dorosłych - porównanie studentów psychologii i studentów innych kierunków. Tło teoretyczne.....**308**
Малихіна О.А. Дослідження феномену життєвої перспективи у студентів з різним самоповаги.....**313**

Малихіна Т.П. До питання життєвої перспективи особистості студента..**318**
Малофєєв О.В. Особливості бачення майбутнього військовослужбовцями – учасниками АТО.....**323**
Малихіна Т.П., Міріленко О.Л. Вплив соціальної фрустрованності особистості на рівень сформованості мотиву влади у засуджених.....**328**
Павленко Д.С. Психологічні особливості розвитку невротичних станів у викладачів закладів вищої освіти.....**333**
Петренко А.П. Подолання інтернет-залежності засобами психопрофілактики та психокорекції.....**337**
П'ятницька Ж.С., Шевченко С.В. Чинники виникнення емоційного вигорання в професійній діяльності особистості.....**340**
Сердюк Н.І. Критерії позитивного мислення в юнацькому віці.....**345**
Стратулат І. В. Психологічні особливості прояву лінощів у здобувачів віщої освіти.....**348**
Чеканська О.А. Становлення психологічної науки в контексті духовності особистості.....**355**
Черезова І.О. Смисложиттєві орієнтації як суб'єктивна складова проектної ідеї життєдіяльності особистості.....**355**
Чумак В.В. Психологічні аспекти безробіття в контексті життєвого шляху особистості.....**360**
Шебанова В. І., Лодиговська Е. Самодетермінація як фактор трансформації внутрішньої картини життєдіяльності особистості з проблемною харчовою поведінкою.....**363**

Антоненко А. О.,
студентка 4 курсу
Бердянського державного педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
sizovaalla3@gmail.com

ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Протягом останніх десятиліть концепція емоційного інтелекту знайшла своє місце в дослідженнях психологічної науки. Значущість цього виду інтелекту неухильно зростає разом з емоційним навантаженням на психіку особистості в сучасному світі. Великого значення набуває емоційний інтелект, що стрімко розвивається в юнацькому віці та дозволяє юнакам встановлювати продуктивні і гармонійні соціальні стосунки й успішно адаптуватися до нових умов. Юнаки з високим рівнем емоційного інтелекту не лише краще розуміють почуття й емоції інших людей, що значно полегшує процес комунікації та встановлення соціальних контактів, такі особливості також дозволяють більш глибоко проаналізувати та зрозуміти власні емоційні стани, що є одним з основних гарантів розвитку гармонійної та психологічно здорової особистості [4].

Відтак, розвиток емоційного інтелекту підростаючих поколінь є актуальною психолого-педагогічною проблемою. Найбільшої актуальності ця проблема набуває у старшому шкільному віці, коли формуються основи спрямованості особистості посередництвом її рефлексивного ціннісного самовизначення, вирішальним фактором якого є емоційні переживання. Отже, ефективний розвиток емоційного інтелекту старшокласників сприятиме оптимізації їхнього світоглядного самовизначення.

Емоційний інтелект – це показник нашої здатності до спілкування, вміння усвідомлювати свої емоції та розуміти почуття інших людей. Низький емоційний інтелект призводить до поганого психічного стану і

характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією, фрустрацією [2]. У психологічній науці емоційний інтелект людини відображений в різноманітних аспектах. Дослідженням емоційного інтелекту займалися такі зарубіжні вчені, як Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Х. Вайсбах і У. Дакс, Дж. Майєр, П. Селовей, Д. Карузо та інші. Одним з перших вітчизняних дослідників емоційного інтелекту став Д. Люсін, що представив двокомпонентну теорію даного феномена. І. Андрєєвою розглянуті передумови розвитку емоційного інтелекту, а також можливості розвитку емоційного інтелекту в процесі психологічного тренінгу. Т. Березовська довела можливість розвитку емоційного інтелекту шляхом спеціально організованого навчання [6].

Вартою уваги є погляд Л. М. Новікової на природу емоційного інтелекту в онтогенетичному вимірі. Зокрема вчена вважає, що у віковому спектрі розвиток емоційного інтелекту набуває актуальності в дошкільному й молодшому шкільному віці, оскільки в ці періоди відбувається активне емоційне становлення, формування вміння до рефлексії й децентрації (здатності враховувати потреби і почуття партнера). Позаяк необхідно звернути увагу, що у старшому шкільному віці створюються умови для свідомого розвитку емоційного інтелекту, який характеризується високою сенситивністю, гнучкістю психічних процесів й підвищеним інтересом до сфери внутрішнього «Я». Вчена пов'язує прояви емоційного інтелекту з такими здібностями, як:

- уміння контролювати свої почуття таким чином, щоб вони не «переливалися через край»;
- здатність свідомо впливати на власні емоції;
- уміння визначати свої почуття й приймати їх такими, якими вони є;
- здатність використовувати власні емоції для свого ж блага й блага оточуючих;
- уміння ефективно спілкуватися з іншими людьми, знаходити з ними спільну мову;
- здатність розпізнавати й визнавати почуття інших, уявляти себе на місці іншої людини, співчувати їй [5].

Старший шкільний вік є чутливим до соціальних змін в суспільстві, коли старшокласникам необхідно навчитися орієнтуватися

й приймати самостійно рішення, адекватно оцінювати фактори ризику в ситуаціях, специфічних для їх віку.

Емоційний інтелект у старшокласників обумовлений низкою причин: по-перше, емоційний інтелект впливає на формування світогляду, ціннісних орієнтацій, етичних критеріїв та моральних канонів – психологічних новоутворень цього періоду. По-друге, саме старший шкільний вік є періодом специфічної сенситивності, коли реалізуються, за сприятливих умов, всі природні емоційні можливості, закладаються основи, які стають базисом емоційності у зрілому віці.

У відповідність до особистісних новоутворень старшого шкільного віку, значних змін зазнає й емоційна складова особистості старшокласника.

Психологічні труднощі дорослішання, суперечливість рівня домагань і образу «Я» нерідко приводять до емоційної напруженості, зростає число особистісних розладів. Емоційні реакції юнаків характеризуються різноманіттям пережитих почуттів, особливо моральних і суспільно-політичних; здатністю до співпереживання.

За П.М. Якобсоном та А.О. Реаном, ранній юнацький вік надзвичайно значущий щодо розвитку емоційної сфери особистості, позаяк, на їх думку, він є «критичним віком», оскільки в цей період закладаються основи емоційного життя особистості, що стануть фундаментом її емоційного інтелекту у наступні роки життя. У цей період інтенсивно формуються пізнавальні та професійні інтереси, які мають чітке емоційне забарвлення, пов'язане з «генеральною» лінією планування життя на майбутнє і визначенням шляхів її реалізації. Спрямованість на майбутнє, підвищена емоційна сприйнятливість явищ довкілля, емоційний відгук на проблеми інших людей, характеризують цей віковий період [6].

У старшому шкільному віці підвищується емоційна сприйнятливість, здатність до емпатії. Розвиток різноманітних почуттів (обов'язку, співчуття та співпереживання, хвилювання, душевний підйом від вчинку, радість від зустрічі з творами мистецтва і т.д.) свідчить про багатший за змістом та тонший за відтінками емоційний фон.

Інтимно-особистісне спілкування з однолітками відіграє суттєву роль. У старшокласників розвивається здатність встановлювати вибіркові, тісні та глибокі стосунки. Дружба набуває стабільнішої форми, що характеризується вірністю, близькістю та стійкістю. Таким чином, емоційна прив'язаність в міжособистісних стосунках в старшому шкільному віці реалізується через дружбу, яка є «школою» саморозкриття старшокласників. Її критеріями є взаєморозуміння, взаємодопомога, вірність, потреба у щирості та єдності в поглядах, співчуття та співпереживання.

Характер перебігу емоційних станів у старшокласника, їх інтенсивність визначається загальним рівнем активізації організму та залежить від особистісних стереотипів емоційного реагування на життєву ситуацію [1].

Емоційна сфера старшокласників поповнюється новими емоціями: глоричними, які пов'язані з потребою самовизначення, самореалізації; комунікативними, які випливають із потреб старшокласника у спілкуванні, як з ровесниками, так і з дорослими; гностичними, пов'язаними з потребами в одержанні нової інформації щодо себе та інших [3]. При цьому вищезазначені емоції по-різному беруть участь в організації діяльності, у тому числі навчальної: в якості оцінок і в якості цінностей. Як оцінки, емоції спрямовують діяльність особистості на ті чи інші об'єкти або навпаки, відвертають їх від них. Як цінності – більшою мірою визначають схильність індивіда до якоїсь однієї діяльності і втрату інтересу до іншої.

Отже, емоційна сфера впливає на розвиток когнітивних процесів старшокласників, ресурсність якої представлена інтересами та включенням особистості школяра у ту чи іншу сферу діяльності. Позаяк вона слугує потужним стимулом до активного пізнання навколишньої дійсності й самопізнання.

Література:

1. Вилюнас В. Психология эмоций / В. Вилюнас. – СПб. : Питер, 2006. – 496 с.

2. Гоулман Д. Емоційний інтелект /Д. Гоулман ;пер. з анг. С.-Л.Гумецької. – Х.: Віват, 2019. – 512 с.

3. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – К. :

Политиздат Украины, 1987. – 140 с.

4. Лящ О.П. Психологічні особливості емоційного інтелекту студентів педагогічного університету / О.П. Лящ. – Вінницький інститут університету «Україна», випуск 6. – 2017.

5. Новикова Л.М. Эмоциональный интеллект и его развитие у детей [Електронный ресурс] / Л.М. Новикова. – 2005. – Режим доступу : http : // festival. September. ru/

6. Опанасюк І.В. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії : автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.В. Опанасюк . – Київ, 2017 . – 20 с.

Бедюх А.А.,
практичний психолог
Бердянської гімназії №1 «Надія»
м. Бердянськ, Україна
bedyuh1996@gmail.com

БУЛІНГ: ПРИЧИНИ ТА СПОСОБИ ПОДОЛАННЯ

В наш час булінг став досить поширеним явищем, за яким стоїть чимало психологічних, педагогічних і соціальних проблем сьогодення. Сьогодні булінг – це не лише пустощі, це жорстока форма взаємовідносин, яка ґрунтується на насильницьких діях, дискримінації, агресії тощо [1, с. 20]. Актуальність його вивчення обумовлюється тим що, по-перше, збільшилась кількість зафіксованих випадків даного явища; по-друге, він призводить до низки психологічних (зниження самооцінки, порушення соціалізації, дезадаптація), медичних (травматизм), педагогічних (шкільна дезадаптація, академічна неуспішність) наслідків; по-третє, проблема досліджується переважно європейськими науковцями, тож в Україні проблема комплексно не досліджувалась, є поодинокі випадки дослідження булінгу, і тому в Україні недостатньо відомі методи для попередження, а тим паче боротьби з булінгом в освітньому середовищі.

Існує багато причин, чому діти вчиняють булінг щодо однолітків і не тільки. Найчастіше виділяють такі: бажання завоювати авторитет в очах оточуючих, бажання привернути до себе увагу впливових дорослих, компенсація за невдачі в навчанні, жорстоке поводження батьків з дитиною чи відсутність батьківської уваги. Інколи діти вважають знущання способом стати популярним та можливістю впливати іншими дітьми. Однак найголовніше те, що булінговій поведінці діти навчаються. Тобто, якби вони не бачили моделі жорстокої чи агресивної поведінки серед оточуючих (і не тільки дорослих), то таких великих масштабів загрози булінгу не було б [5, с. 2].

Також науковці виділяють особистісні фактори, які спонукають дитину до проявів булінгу: запальний темперамент, імпульсивність характеру, брак емпатії, егоїстичне враховування лише власних потреб, перевага бажання досягти контролю та уваги над бажанням створити дружні стосунки. До сімейних факторів, що можуть викликати булінг, відносять брак близьких стосунків у родині, слабкий або занадто сильний контроль над дитиною, ігнорування її потреб, прийняття та моделювання агресивна поведінка батьками чи іншими значущими дорослими, неповну сім'я [3, с. 89-90].

Десятки досліджень було проведено стосовно впливу телебачення на дітей та підлітків, які підтверджують, що діти поступово починають вважати насильство способом вирішення проблем та починають переносити побачене в іграх в життя. Велика кількість дітей після перегляду фільмів та телепрограм починає ідентифікувати себе з героями й переймають від них жорстокість та агресивність, починають вчиняти відповідно до дій героя [3, с. 90].

Зовні булінг проявляється в необґрунтовано зневажливому, іноді недбалому ставленні до людини [6, с. 307]. За характером дій булінг може бути фізичним, психологічним, сексуальним, поведінковим та кібер [6, с. 307].

Психологічне насильство, на жаль, теж не є винятком в учнівському колективі і проявляється від принизливих поглядів і жестів до маніпуляцій та шантажу [1, с. 20]. Так, до фізичного насильства найчастіше відносять штовхання, побиття, примусове закриття в приміщенні тощо [2, с. 146]. А ось кібер-булінг, на відміну від

традиційного, зумовленій особливостями інтернет-середовища: анонімністю, можливості фальсифікації даних, наявністю великої аудиторії, можливістю «дістати» людину будь-де і на будь якій відстані [4, с. 141].

Подолання, хоча б часткова мінімізація булінгу пов'язана з обізнаністю не лише педагогів, але і батьків щодо поведінки дітей, які зазнають цькування, психологічного насилля, жорстокого поводження.

Ось деякі ознаки, на які всім нам слід звертати увагу:

1. Діти, які страждають від булінгу, можуть не хотіти йти до школи або ж можуть плакати чи вдавати з себе хворих у шкільні дні.
2. Вони можуть проявляти небажання брати участь у спільній діяльності чи соціальних заходах з іншими учнями.
3. Вони можуть поводитися незвично.
4. Вони можуть раптово почати губити гроші чи особисті речі або ж приходити додому в порваному одязі чи з поламаними речами і при цьому давати неймовірні пояснення.
5. Підлітки, які є жертвами булінгу і/або домагань, можуть також почати говорити про те, щоб покинути школу, починають пропускати заходи, у яких беруть участь інші учні.

Важливо враховувати і те, що діти можуть не розказувати про випадки булінгу щодо них нікому з дорослих. Особливо це стосується хлопчиків, від яких батьки через поширеність гендерних стереотипів вимагають, що ті повинні були мужніми і протистояли цькуванню. Проте саме для дітей, які страждають від цькування у школі чи в громаді, важливими є любов, підтримка, здорові відносини у сім'ї та розуміння й поважливе ставлення з боку педагогів. У подоланні булінгу також важливо знайти нові підходи до взаємодії з учнями та їхніми батьками. У цьому можуть допомогти різні профілактичні програми навчання учнів та дорослих (в т.ч. і педагогічних працівників) новим формам поведінки, розвиток стресостійкості особистості, здатної самостійно, ефективно й відповідально будувати власне життя. Головна перевага таких програм – формування відповідальності людини і громади за власну поведінку й поведінку інших, готовність прийти на допомогу, розв'язати конфлікт. Профілактичні програми, призначені

для проведення групових занять з учнями та дорослими, можуть містити психотехніки з розвитку комунікативних навичок, профілактики асоціальної поведінки з основами правових знань, а також вправи, спрямовані на допомогу в досягненні позитивних життєвих цілей тощо. Досвід інших країн у подоланні булінгу в освітньому середовищі свідчить про наявність певних успіхів в реалізації тих чи інших антибулінгових програм.

Тому варто уважно вивчити й дослідити досвід від іноземних і вітчизняних фахівців з означеного питання, аби вміти протидіяти булінгу, та краще – проводити пропедевтику його появи.

Література:

1. Бочкор Н.П. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфдіктний період: млтод. рекомендації/ Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, О.В. Залеськата та ін. – Київ : МЖПЦ «Ла СтрадаУкраїна», 2014. – С. 20

2. Брочковська Ю. Буллінгяк соціально-психологічна проблема / Ю. Брочковська, С. Стельмах // Науковий вісник Львівського державного університет/ внутрішніх справ : серія психологічна. – 2011. – № 2 – С. 146-147

3. Король А. Причини та наслідки явища буллінгу / А. Король // Відновне правосуддя в Україні. – 2009. – № 1– 2. – С. 89–90.

4. Кулик Є. В. Кібербуллінг як педагогічна проблема / Є.В. Кулик, Н.М. Дайнека // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2010. –- Вип. 80. – С. 141.

5. Лушпай Л. І. Буллінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії) /Л.І. Лушпай // Український альманах. – Вип. 4. – Київ, 2010. – С. 2

6. Шуміло О. О. Щодо визначення видів насильства серед учнівської молоді / О. О. Шуміло // Питання боротьби зі злочинністю. – Вип. 27 – С. 310

Варава Л. А.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Маріупольського державного університету
м. Маріуполь, Україна
varava2233@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ЕГО-ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК УМОВА СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИША

Сучасна освіта, як соціальний інститут підготовки людини до професійної діяльності, набуває компетентнісної парадигми. Перед викладачем вищого закладу освіти стає подвійна складність: з одного боку – це професійні компетенції позиції викладача, а з іншого – безпосередньо особистісного самовизначення «Я-професіонал» тої сфери діяльності, якої навчає здобувачів належного рівня освіти.

Розглядаючи психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті Ю.М. Швалб визначає, що за своїм психологічним змістом даний підхід покликаний не доповнити або поліпшити сформовану педагогічну практику, а «передбачає її кардинальну зміну» [4, с.31] Поняття компетентності «відображає переважно соціальний бік діяльності суб'єкта й фіксує коло заданих ззовні і запропонованих цілей і способів діяльності», саму «компетентність» слід розглядати «як здатність суб'єкта до вирішення класу завдань» [4, с.32]. Надано поняття «компетентність» дозволяє автору вивести три площини аналізу: психологічну (здатність), діяльнісну (вирішення завдань) і культурологічну (клас завдань).

Традиційна педагогічна діяльність здійснюється за умов передачі знань, вмінь і навичок разом із стихійним формуванням мотиваційної компоненти. Емоційна складова такої діяльності не включає до себе особистісного інтересу до інноваційного пошуку новітніх технік та технологій в розвитку практичних вмінь, а будується лише на трансляційному рівні викладу учбового матеріалу. Емоційне ставлення викладача, задоволеність або вимушеність, до власної професійної его-

ідентичності є результатом прояву: по-перше, інтересу або його відсутності до навчально-професійної діяльності; по-друге, включенням до творчого вирішення професійно-зорієнтованих завдань або ж, навпаки – їх формальним виконанням. Це ставлення, стає умовою виникнення зацікавленості до майбутньої професії у студентів або призводить до появи специфічного її образу.

Поняття «професійна ідентичність» належить лише до категорії людей, для яких основою ідентифікації є професійна праця, зазначає О. Волкова [1]. Професійну діяльність можна розглядати як складову смислу життя людини. Ідентичними можуть вважатися лише професіонали, які мають як стабілізуючу базу, так і потенціал, здатний перетворювати. Аналізуючи соціальні аспекти професійної ідентичності, які сьогодні активно розробляються у вітчизняній соціології та соціальній психології, М. Марунець відзначає, що дослідження проблеми професійної ідентичності мають враховувати соціально-психологічні реалії, характерні для України початку XXI сторіччя. Розгляд професійної ідентичності має базуватися на уявлені про те, що повсякденна соціальна нестабільність закономірно формує суб'єкта, який достатньо легко змінює свої соціальні ролі та відповідні ідентичності. «Стосовно професійної ідентичності це приймається як відмова від традиційного прагнення людини віднайти та опанувати свою «справу всього життя», тобто професію, з якою пов'язується перспектива актуалізації особистості та самоствердження, досягнення бажаного матеріального і соціального статусу, культурного розвитку тощо» [2, с. 95]. Таким чином, на думку автора, для професійної ідентифікації специфічним є довільний характер її здійснення та визначальна роль мотиваційної основи цього процесу.

Феномен професійної ідентичності безпосередньо можна вважати значущою ціннісна-смисловою складовою життєдіяльності особистості. Професійна его-ідентичність органічно пов'язана з особистісним самовизначенням до розвитку та реалізації що дозволяє бути суб'єктом педагогічної діяльності. Професійна его-ідентичність стає актуальною для особистості тоді, коли надає їй нових можливостей для зростання та задоволеності діяльністю що є показником професійної зрілості.

Здійснений теоретико-методологічний аналіз психологічних концепцій особистісного становлення О.В. Чуйко пропанує, розглядати професійну компетентність фахівців соціономічних професій як інтегративну властивість, що поєднує у собі дві компоненти: професійну і особистісну. Де професійна компонента, на думку автора, відображає сформованість знань в галузі наук про людину, реальний рівень оволодіння навичками і вміннями у роботі з індивідом (групою, громадою), здатність діяти творчо у нестандартних ситуаціях через високу ймовірність впливу «людського фактору». А також, особистісна компонента, яка відображає характер направленості на роботу із людиною; готовність вирішувати проблеми й задачі, що виникають у професійній діяльності і ґрунтується на високій вмотивованості до діяльності та стійкому позитивному інтересі до проблем особистості; сформованість професійної позиції, яка визначає характер професійних дій і є, показником особистісної зрілості спеціаліста [3].

Особистісна готовність до поєднання позиції викладача та зацікавленість власною професійною его-ідентичністю надає можливість реалізувати себе у якості суб'єкта емоційна задоволеного діяльністю, а також сприяти розвитку та прагненню до майбутньої професійної само-визначеності у здобувачів вищої освіти. Усвідомлена компетентнісна професійна его-ідентичність акумулює у собі особистісну здатність вирішувати клас відповідних професійних і педагогічних задач.

Література:

1. Волкова О. Маргинальность профессионала как нарушение его идентичности. – Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского // http: // www.auditorium.ru / v / index. Php.

2. Марунець М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності / М. Марунець // Соціальна психологія, 2006. – №3. – С. 90-97.

3. Чуйко О.В. Особистісне ставлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях / О.В. Чуйко – К.: АДЕФ-Украина, 2013. – 280 с.

4. Швалб Ю.М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю.М. Швалб //Вища школа. – 2010. – №1. – С. 31-36.

Варбанська Н.Ф.,
Студентка 1 курсу магістратури
Бердянського державного педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
varbanskayanataliya@gmail.com

РЕФЛЕКСИВНЕ МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК КОМПОНЕНТ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Розвиток та нововведення сучасної освіти стали рушійною силою для виникнення інноваційних компонентів готовності до професійної діяльності вчителів. Система розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова стає більш поширеною, тому з'являються досить багато досліджень психологічних характеристик різних типів мислення педагогів.

Дослідники започаткували спроби диференціювання мислення на емпіричне та теоретичне. Критерії, за якими розрізняли ці типи мислення, були вміння або невміння вчителів здійснювати змістовий аналіз або рефлексію. Уже в наступних дослідженнях було наголошено на необхідності змістового аналізу, планування та рефлексії як психологічного ядра теоретичного мислення. Теоретичне же мислення досліджувалось як сформованість цих компонентів [3].

У контексті формування теоретичного мислення рефлексія займає передове місце, так само, як і в інших психологічних процесах. Вітчизняними дослідниками наголошувалося, що поняття рефлексії розуміється як здатність до самоаналізу, інтроспекції, осмислення стосунків з навколишнім світом і, найголовніше, як складова розвиненого інтелекту (Л. Виготський, В. Давидов, С. Рубінштейн).

Дослідивши літературу з даної теми, можемо зазначити, що тема рефлексії була актуальна для багатьох вчених, таких, як О. Анісімова, Г. Щедровицький, А. Ільясова, В. Далингер, В. Котенко, О.Бігич,

Ю. Власенко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, Л. Алєксєєва, Н. Бориско, С. Степанов, Я. Пономарьов, І. Семенов, Л. Виготський, Д. Дідро, Д. Дьюі тощо.

Сучасна освіта повинна мати на меті підготовку не лише високоосвіченого фахівця, а й різносторонньо розвинуту особистість, здатну до педагогічної рефлексії, що є одним зі компонентів інноваційної діяльності [3].

Г. Полякова розглядає рефлексію як один із механізмів саморегуляції педагога, як здатність займатися самоаналізом, тобто здатність до критичного переосмислення власного досвіду [5]. Л. Гапоненко вважає розвиток педагогічної рефлексії важливим психологічним механізмом корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні [1]. Таким чином, педагогічна рефлексія – це усвідомлення вчителем себе самого як суб'єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація; усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації [4].

Рефлексивне мислення є однією з важливих умов засвоєння і застосування педагогічних інновацій в освітньому процесі. Це пояснюється тим що аналіз отриманих в ході рефлексії результатів і власного індивідуального стилю роботи можуть сприяти створенню нових інноваційних технологій в освітньому процесі та альтернативних технологій або концепцій, що можуть впроваджуватися в освітній процес.

Так, зважаючи на рефлексивний компонент інноваційної діяльності сучасної освіти, можна виокремити такі рефлексивні вміння:

1. Уміння виходити на рефлексивну позицію в процесі здійснення пізнавальної діяльності (постійно відповідати самому собі на питання: «Я роблю? Як я цероблю? Навіщо я це роблю?»).

2. Уміння фіксації «знань про незнання» (бачити вочевидному – неочевидне, у звичному – незвичне, у відомому – невідоме, в зрозумілому – незрозуміле).

3. Уміння знаходити причину ускладнення, його сутність і походження.

4. Уміння звертатися до власного досвіду (а не тільки до зовнішнього джерела знання), здійснювати пошук і конструювання гіпотези.

5. Уміння виявляти підстави, мотиви своїх дій.

6. Уміння звертатися в «культурний прошарок» при недостатності категоріального забезпечення (оволодіння максимально широким категоріальним апаратом).

7. Уміння знаходити шляхи виходу з труднощів із корекцією (проектуванням) способу дії з подолання цього ускладнення.

8. Уміння здійснювати альтернативний підхід, займати різні рефлексивні позиції.

9. Уміння змінювати способи і спрямованість самоорганізації своєї діяльності відповідно до вимог ситуації [6].

Рефлексія на етапі реалізації інноваційної діяльності супроводжується двома процесами: вчитель повертається на етап прогнозування, відстежуючи окремі складові концепції, та аналізує співвідношення власних можливостей і зовнішніх умов: аналізуються навички, педагогічні дії, зміст інновацій.

На основі узагальнень вивченої літератури можемо зробити висновок, що процес засвоєння рефлексивних умінь у вчителів веде до розв'язання багатьох кардинально важливих завдань професійної освіти, а саме:

- підготовки вчителів до духовно-творчої самореалізації, що проявляється, насамперед, у відході від шаблонів і стереотипів;
- вироблення програми вимог до себе, до процесу і результатів діяльності;
- усвідомлення змісту обраної професії;
- формування зацікавленого, критичного ставлення до різних аспектів власної професії;
- збагачення професійного досвіду і майстерності;
- розвиток готовності до інновацій у власній професійній діяльності [2].

Опанувавши рефлексію щодо самого себе, навчившись аналізувати власні думки, почуття та вчинки, вчитель повинен використати свої

рефлексивні знання та уміння в процесі пізнання дітей і застосувати рефлексивні механізми у взаємодії з ними.

Розвинена здатність до професійної рефлексії є передумовою самовиховання педагога, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Перспективними для подальшого дослідження виглядають питання розробки технологій формування рефлексивних умінь майбутніх вчителів в контексті освітнього процесу та критеріальної бази оцінювання рівня розвитку рефлексивних умінь.

Література:

1. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні / Л. Гапоненко // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 14-16

2. Гончарова О. Рефлексивий компонент готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності / О. Гончарова, Л. Калужська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 7. – С. 118-122

3. Денисенко Є.В. Рефлексія в навчальній діяльності. Електронний ресурс: http://www.seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/denisenko_e.v._reflection_in_training_activities.pdf

4. Немченко С.Г., Голік О.Б. Рефлексивна культура : монографія // С.Г. Немченко, О.Б. Голік. – Riga LAP Lamberg Academic Publishing, 2018. – 200 с.

5. Полякова Г. Показники педагогічної творчості вчителя / Г. Полякова // Психолог. – 2006. – № 35. – С. 3-5

6. Лернер І.Я. Прогностична концепція цілей та змісту освіти / І.Я. Лернер, І.К. Журавльов. – М. : Издво РАО, 1994. – 120 с.

Герасимова В.Г.
магістрант
Херсонського державного університету
м. Херсон,Україна
viktoriagerasimova@i.ua

ПРОФЕСІЙНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТОСТІ АКТОРА

При розгляді специфіки акторського існування на сцені як процесу безперервного спілкування можна провести аналогію з мовним спілкуванням і спілкуванням в цілому. У психології (А. Петровський, М. Ярошевський, Р. Немов, Л. Столяренко, Є. Рогов, В. Крисько) спілкування розглядають як вплив на поведінку, стан, установки партнера. В Україні спілкування розглядали В. Зусін, Ю. Палеха, Г. Щокін, В. Дрозденко, Н. Грабар, Л. Харченко та інші .У процесі спілкування відбуваються обмін інформацією, взаємовплив, взаємна оцінка,співпереживання, формування переконань, поглядів, інтелекту, відбувається зростання особистості і становлення характеру людини. Крім структурної подібності, між процесом спілкування в цілому і художнім, а в даному випадку сценічним спілкуванням, явно знаходяться якісні відмінності. І перш за все,це величезна значимість невербальних компонентів. Звичайно, і в звичайній мовній комунікації ми нерідко користуємося невербальними засобами передачі інформації [3, 183].

С. Басалаев та М. Бахтіна вважають, що в процесі взаємодії людей 60-80% комунікацій втілюється за рахунок невербальних і тільки 20-40% – за рахунок вербальних засобів. Умовно в структурі сценічного спілкування можна виділити дві компоненти: вербальний і невербальний. Всі невербальні засоби мають пряме відношення до арсеналу акторського амплуа. При розгляді феномену сценічного спілкування виправданим є виділення невербального компоненту як особливого пласту і виділяють ньому ще один глибинний, прихованого рівня – довербального. Саме тут проявляються такі властиві акторській грі способи впливу на сцені, як зараження, захоплення, навіювання,

наслідування і інші, активно включаються вроботу приховані механізми сприйняття, взаємодії продуктів переробки інформації, напрацьовані в акторській психотехніці. Даний рівень виступає основою акторської гри, її базовою складовою і,звичайно ж, вимагає свого розгляду і осмислення як феномена самостійного [1, 7].

Одна з психоаналітичних теорій, пов'язана головним чином зі специфікою роботи актора, виступ на сцені – це частинапошуку актором свого власного Я. На користь цієї теорії говорять результати дослідження, яке провели В. Генрі і Дж. Сімс. Вивчаючи наявністьу професійних акторів проблем з образом Я, ці автори вдалися до проективного тесту тематичної апперцепції, який дозволяє досліджуваним зрозуміти свої приховані, неусвідомлені мотиви і самостійно оцінити ступінь «розпливчастості» свого Я. Коли через кілька тижнів, в період репетицій нової постановки, актори пройшли повторне тестування, виявилося, що труднощі само ідентифікації у них дещо зменшилися. В. Генрі та Дж. Сімс допускають, що ролі, над якими працювали актори, дають їм чіткі параметри самоідентифікації, котрих їм бракувало в зв'язку з дитячим досвідом «розподілу ролей». В. Генрі і Дж. Сімс стверджують, що, оскільки в дитинстві акторам не вдалося розвинути сильне почуття Я, вся їхня подальша життя перетворилося на «пошуки відповідного життєвого стилю [2, 494].

Як показник професійної придатності і схильності до сценічного творчості, артисти переважно мають високий рівень комунікабельності. При цьому, завдяки освоєнню навичок акторської майстерності, комунікативність,товариськість ще більше розвиваються. Рівень креативності акторів настільки високий, що в процесі накопичення професійного досвіду ця якість стає основним стимулом розвитку творчих здібностей артиста. Так, здатність виділяти менш істотні ознаки і використовувати їх в якості основних можна розглядати у акторів як прояв особливої сприйнятливості, відчутності до незвичайних деталей, готовність переключатися з однієї ідеї на іншу, тоді як у не акторів зазвичай асоціації в основному стереотипні, виникають від ознак очевидних і найбільш характерних. У професійних акторів з самого початку високі показниками рівня рухливості, ступеню виразності

проявів емоційної сфери поступово, в зв'язку з накопиченням професійного досвіду формується особливість – навіть в звичайному житті надзвичайно яскраво, виразно транслювати свої емоційні прояви, що є своєрідним «відбитком» артистичної діяльності [2, 495].

Мистецтво актора полягає в створенні театральними засобами людської поведінки в цілому. Як зазначає Ж.-Л. Барро: «Театр – це, перш за все, «практика життя» і його можна розглядати як справжню науку про людську поведінку».

Театральна педагогіка і театральна практика, які накопичили величезний досвід у вивченні поведінки людини, виявили ще одну найважливішу функцію театру, яку найточніше визначив відомий польський режисер, педагог і теоретик театру Є. Гротовский: «Театр – це спосіб і засіб самопізнання і самодослідження як актора, так і глядача. Значення саморозвитку артиста як особистості та індивідуальності відзначають всі театральні діячі, підкреслюючи при цьому повноважне представництво театру перед глядачем і його певний вплив на громадську думку. Цей аспект особливо відзначив Л.С. Виготський: «... психологія актора стає як проблема конкретна, історична, а не як біологічна категорія ... Емоції актора, його переживання виступають не як функції його особистої духовного життя, але як явища, що мають об'єктивний суспільний зміст і значення, що служить перехідним ступенем від психології до ідеології».

У акторів-професіоналів, на рівні тенденцій, відзначаються більш високі показники адекватності самооцінки і вольового компонента емоційної сфери особистості, що пояснюється їх більш зрілим віком.

Американський дослідник Я. Гетцель вважає, що «артистично обдарована особистість володіє більш широким спектром почуттів і прагне до розширення свого емоційного досвіду. Тим самим, художня натура має риси, які наша культура традиційно пов'язує з жіночим типом поведінки».

П. Брук, який працював з акторами різних національностей і в різних культурах, вважав, що «... актори найкраща половина людства, тобто «жіноча» А.В. Ефрос висловився більш конкретно: «Актор-чоловік завжди трошки жінка в своєму бажанні подобатися і в своїх емоційних переживаннях». Про це ж говорили Б. Брехт, А.С. Демидова, О.Н.

Єфремов, Г.А. Товстоногов і інші. Підтвердженням цих спостережень є отримані результати, що описують емоційну сферу чоловіків. Її характеризує висока чутливість, вразливість, інтуїтивність, тривожність як властивість особистості, пластичність, багатство і глибина емоційних переживань, експресивність і імпульсивність у спілкуванні, образність уяви, художнє сприйняття світу. Ці якості збігаються з описами жіночій популяції, але перш за все з тими, які визначають витончену емоційність, що є основною характеристикою художнього типу особистості [3, 290].

Отже, особистість актора є чутливою, вразливою, інтуїтивною, тривожною, комунікабельною, вольовою та емоційною.

Література:

1. Бевзюк-Волошина Л. Актор у пошуках персонажів: Постнекласичний театр [текст] / Л. Бевзюк-Волошина // МІСТ: Мистецтво, історія, сучасність, теорія. – 2015. – Вип. 11. – С. 7-12. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mist_2015_11_3

2. Москалець О. Збірка мемуарних нарисів про український театр (рецензія на збірник нарисів про акторів українського драматичного театру Вергелиса О. "Билет на вчерашний спектакль: Этюды в ностальгических тонах: (серія "Зрительный зал" (К., 2012) / О. Москалець // Українська біографістика. - 2013. – Вип. 10. – С. 494-496. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ubi_2013_10_33

3. Савостьянов А.И. Общая и театральная психология. [текст] / А.И.Савостьянов — СПб.: Изд-во КАРО, 2007. С. 183-295.

Голуб О.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
dove_ov@ukr.net

ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА З ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Сучасні заклади вищої освіти приділяють значну увагу не лише професійному становленню своїх студентів, а й сприють їх культурному, естетичному вихованню, організовують дозвілля молоді. Зазначимо, що у зв'язку із скорочення аудиторного часу підготовки фахівців постала необхідність пошуку нових форм та методів професійної підготовки студентів. Тому, все більшої популярності набуває позааудиторна робота зі студентами, а науковий інтерес прикутий до її форм та методів.

Сучасні науковці А. Алексюк, В. Безпалько, О. Демченко, В. Коваль, Н. Крюкова, Л. Онучак, В. Ортинський, Л. Паламар М. Пентилюк П. Підкасистий, К. Плиско одностайно вважають, що позааудиторна робота це – різноманітна планова освітня і виховна робота спрямована на задоволення інтересів і запитів студентів яка проводиться у позааудиторний час.

Позааудиторна навчально-виховна робота студентів регламентується законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Положенням про організацію навчального процесу в вищих навчальних закладах України, затвердженим наказом Міністерства освіти України № 161 від 2 червня 1993 року, наказами та розпорядженнями керівників вищих навчальних закладів.

Вважаємо, що позааудиторна навчально-виховна робота з історії педагогіки має позитивно впливати на успішну професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя Нової української школи.

Завданнями позааудиторної навчально-виховної роботи з історії педагогіки є – ознайомлення студентів з майбутньою педагогічною професією, прищеплення любові і поваги до педагогічної праці, розвиток інтересу до вивчення історії освіти, особливостей педагогічного процесу в регіоні, духовної та матеріальної культури рідного краю, та виховання смаку до активної наукової та навчально-дослідної робот з історії педагогіки.

Принципами позааудиторної навчально-виховної роботи з історії педагогіки є: добровільна участь у ній студентів; суспільна спрямованість; регіональність; ініціатива і самодіяльність студентів; розвиток винахідливості, студентської технічної та художньої творчості; взаємодія різних форм і видів.

Зауважимо, що сьогодні у історико-педагогічній науці України утверджується конкретно-історичний підхід, що полягає у висвітленні закономірностей розвитку національної освіти та педагогічної думки за допомогою маловідомого, унікального регіонального матеріалу. Адже тільки глибоке і всебічне вивчення конкретного, специфічного дає змогу прийти до об'єктивного, загального, дозволяє визначити спільне, єдине, розкрити закономірність розвитку, створити наукову концепцію. Тому вважаємо, що розвитку творчості студентів, поглиблення знань з історії педагогіки сприяють різні форми та види позааудиторної навчально-виховної роботи, які охоплюють як загальноприйнятий аспект в історії педагогіки, так і регіональний, наприклад:

- масові: тижні педагогіки, конкурси «Аукціон педагогічних ідей», «Знавці історії педагогіки», веб-квести;
- групові: клуб «Педагогічних зустрічей», дискусійний клуб «Креативний педагог», гурток «Педагогічна старовина», навчальні екскурсії;
- індивідуальні: консультації, індивідуально-дослідна робота, підготовка виступів, повідомлень, статей та ін.

Для ознайомлення з регіональними історико-педагогічними фактами, їх критичного й аналітичного вивчення мають використовуватися найрізноманітніші джерела, у тому числі музеї різних типів, історико-педагогічні місця, які стали символами і

сприяють реалістичному сприйняттю недавніх подій; усні свідчення про недавні історичні події, завдяки яким можна «оживлювати» історію педагогіки. Студентів варто заохочувати до індивідуальних і групових досліджень регіональної історико-педагогічної спадщини.

Так, у Бердянському державному педагогічному університеті вже багато років працює студентський гурток «Педагогічна старовина».

Основною метою створення та існування студентського гуртка «Педагогічна старовина» є діяльність, спрямована на популяризацію педагогічних ідей минулого Північного Приазов'я.

Засвоєння цінних надбань регіональної педагогіки має неабияке значення для відродження найкращих освітянських традицій, підготовки вітчизняних кадрів та виховання молоді.

На заняттях гуртка «Педагогічна старовина» студенти ознайомлюються з такими темами з історії педагогіки: «Міста українського Причорномор'я Херсонес, Ольвія, Пантікапей – носії афінської системи освіти», «Становлення початкової освіти в Північному Приазов'ї», «М. О. Корф – засновник земських шкіл у Бердянському повіті (друга половина XIX ст.)», «Розвиток освіти в м. Бердянську (друга половина XIX ст.)», «Історія розвитку Бердянського державного педагогічного університету, факультету початкової освіти», проводяться екскурсії в музеї м. Бердянська, В. Немировича-Данченка (садиба М. О. Корфа) (с. Нескучне Донецької обл.), готуються тематичні екскурсії «Бердянськ – педагогічна Мекка XIX ст.), «Історія розвитку Бердянської чоловічої гімназії (кінець XIX – поч. XX ст.)», «Історія розвитку жіночої гімназії О. М. Саханєвої м. Бердянська» тощо.

Учасники гуртка «Педагогічна старовина» активно опрацьовують архівні джерела університету, міста Бердянська та Запоріжжя, виступають з доповідями на студентських конференціях, у місцевій пресі.

Наукові дослідження із педагогічного краєзнавства сприяють формуванню у студентів навичок самостійності, умінь збирати й узагальнювати місцевий матеріал, допомагає майбутньому вчителю підготуватися до організації краєзнавчої роботи із учнями у школі. Самостійне отримання знань на основі роботи із документальними матеріалами місцевих архівів, музеїв, наукової і художньої краєзнавчої

літератури сприяє включенню студентів у дослідницьку діяльність, яка стає дійсно ефективним засобом поліпшення їхньої професійної підготовки, формування їхніх інтересів і здібностей до наукової роботи, до педагогічної праці.

Отже, позааудиторна робота студентів з історії педагогіки є важливою складовою у підготовці майбутнього кваліфікованого фахівця Нової української школи.

Література:

1. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

2. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів. *Рідна школа*. 2006. № 5. С. 68–70.

3. Коваль В.Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Наукові праці Донецького національного технічного університету*. Серія: «Педагогіка, психологія, соціологія». 2009. № 6. С. 19–23.

4. Крюкова Н.И. Проблема аудиторной и внеаудиторной работы в вузах США : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики». М., 1980. 17 с.

5. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: Автореф. дис. канд. пед. наук. К., 2002. 18 с.

Гоцуляк Н.Є.,
кандидат психологічних наук
доцент кафедри загальної та практичної психології
Дякова Ю.В.
Студентка 1 курсу магістратури
факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка
hotsulnatalia@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ВПЛИВУ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА НАСЕЛЕННЯ

ЗМІ не лише виконують інформативну функцію, але пропагують ідеї, погляди, вчення, політичні програми і беруть, таким чином, участь у соціальному управлінні. Людина спілкується з навколишнім світом. Незважаючи на безмежність можливостей, людина все ж є невеликою часткою «сконструйованого системного обміну із зовнішнім середовищем: прийом й переробка інформації здійснюються нею в точній відповідності з особливими властивостями її психіки. Один і той же факт описується й оцінюється різними людьми по-різному» [1].

Суспільство здебільшого набирає рис постіндустріального, інформаційного, а оскільки історія людства крім всього іншого є історією боротьби за владу, панування, то в контексті нинішньої ситуації влада опиняється в руках тих, хто має доступ до інформації, ідентифікації внутрішнього світу людини й змістових картин. Під засобами масової інформації (далі – ЗМІ) розуміють газети, журнали теле- і радіопрограми, кінодокументалістику, інформаційні агенції, інші періодичні форми публічного розповсюдження масової інформації. В процесі функціонування ЗМІ здійснюють двобічний зв'язок між комунікатором та реципієнтом (тим, хто сприймає інформацію), відбувається своєрідне спілкування – не особисте, а за допомогою масових форм зв'язку. «Зрозуміло, що діяльність ЗМІ має важливі суспільно-політичні наслідки, оскільки характер масової інформації, адресований аудиторії, визначає значною мірою її ставлення до

дійсності і напрям соціальних акцій» [2]. Тому ЗМІ не лише виконують інформативну функцію (хоча вона має бути основною), але пропагують ідеї, погляди, вчення, політичні програми і беруть, таким чином, участь у соціальному управлінні. Шляхом формування громадської думки, вироблення певних установок, вони спонукають людину до тих чи інших вчинків. А кому це потрібно – це вже інше питання. «Індустрія свідомості стає найважливішим інструментом політичного панування. І в той же час інструментом приховування цього панування монополістичної еліти» [3]. Особливістю масово-інформаційних процесів останнього часу є їхня «демасифікація» – можливість вибору для індивіда тієї інформації, яку він сам хоче отримати, а не яку йому нав'язують ззовні, хоча це й пов'язано з певними труднощами технічного й політичного плану. Крім того, далеко не кожна людина має талант відділяти зерна від полови в тій інформації, що їй пропонують, тому й існує такий ефект, коли, за виразом Г. Тарда, «під впливом преси в суспільстві створюється колективна свідомість, об'єднана атмосферичною оболонкою, коли певні якості індивідів взаємно позначаються одне на одному, а їх дії зливаються в унісон, спрямовуються загальною течією ідей й пристрастей. Така духовна єдність індивідів породжується одночасністю їхніх переконань, що формуються прессою» [4].

З точки зору соціальної науки маніпулювання – це система засобів ідеологічного й соціально-політичного впливу з метою зміни мислення й поведінки людей всупереч їх інтересами. При цьому люди часто не усвідомлюють, що їх світогляд, потреби, інтереси та в цілому спосіб життя багато в чому залежать від тих, хто ними маніпулює. Виходячи з цього визначення, можемо виділити два основних види маніпуляції: оперативну маніпуляцію свідомістю й поведінкою людей та стратегічну маніпуляцію.

Оперативна (або ситуаційна) маніпуляція полягає в тому, що, використовуючи вже наявні в свідомості людей цінності, потреби, стереотипи, звички, маніпулятор змушує їх сприймати ту або іншу соціальну інформацію так, як йому вигідно, й спрямовує їхні соціально значущі дії у потрібне для себе річище. Стратегічна

маніпуляція полягає в тому, що на протязі багатьох років в свідомості людей формуються ті цінності, потреби, ідеї, стереотипи, звички, які й самі по собі сприяють підтримці стабільності вигідного маніпуляторові політичного й економічного ладу й можуть бути використані в оперативній маніпуляції, якщо з'явиться така потреба [5]. В будь-якому разі влада пов'язана з інформацією і спирається на неї**.** Виходячи з цього, якість цієї інформації та її доступність здійснює суттєвий вплив на характер системи володарювання.

Найбільш відомий та простий засіб владного впливу й контролю над інформаційними процесами **–** цензура. Держава за допомогою спеціально призначених й відповідальних перед нею чиновників регулює зміст друкованих та інших інформаційних матеріалів. Результатом такого контролю нерідко є настільки значне втручання у діяльність засобів масової інформації, що вона втрачає багато своїх функцій щодо відображення соціальної дійсності [6].

З іншого боку, демократичне суспільство наділяє працівників засобів масової інформації великими правами, але останні несуть і велику відповідальність перед суспільством. Недопустимим є зловживання свободою слова. По суті ЗМІ знаходяться в замкненому колі: «виражаючи і формуючи громадську думку, засоби масової інформації, з одного боку, акумулюють досвід і волю мільйонів, а з другого – впливають не тільки на свідомість, а й на вчинки групової дії людей» [7]. Як вже згадувалося, людина сприймає навколишній світ через органи відчуттів, хоча ЗМІ мають справу лише із зором та слухом (на щастя запахи, смаки та тактильні відчуття вони передавати не в змозі). Основні технічні можливості ЗМІ, що оперують цілими просторами: телебачення, преса й радіомовлення. Але навіть цей невеликий перелік може забезпечити, при наявності грошей та бажання, досить сильний психологічній вплив, навіть пресинг. Безперечно, можливість реалізовувати вплив на населення через ЗМІ мають перш за все представники владних структур і найактивніше вони застосовують ці можливості під час чергових виборів – в першу чергу для того, щоб зберегти свої посади та просуватися далі по службових сходинках. Зазвичай їх обслуговує ціла команда, в якій іміджмейкеру належить чільне місце. Серед інших прийомів психологічного впливу

ЗМІ застосовують: прийоми лінгвістичного маніпулювання (слова-синоніми, що передають різні відтінки, а тому й формують різне ставлення); викривлення масштабів подій та часу; звернення до негативних рівнів свідомості; метод Геббельса. Як влучно зазначає Б. Багдикян: «Серед вчених політичних наук стало свого роду трюїзмом вважати, що хоча засоби інформації не можуть повідомляти населенню, що воно повинне думати, вони, в дійсності, повідомлять його, про що слід думати». Отже, за ще одним влучним висловом, «інформація сьогодні сучасний варіант «дволикого Януса» – однією рукою він сіє «розумне, добре й вічне», а іншою кидає в землю зуби дракона, з яких, згідно з легендою, виросте зло» [7].

Отже, теоретичний аналіз обраної проблеми показав, що ЗМІ мають різнобічний вплив на особистість людини. Єдиним виходом, на нашу думку, є критичне ставлення до інформації, що до нас надходить, та вміле її використання.

Література:

1. Донченко Е. Концепция социальной психики общества / Е. Донченко // Философская и социологическая мысль. – 2004. – № 1. – С. 125.
2. Політологія / За ред. О.І. Семківа. – Львів, 2008. – С. 430.
3. Любивый Я.В. Современное массовое сознание; динамика и тенденции развития / Я.В. Любивий. – К., 2003. – С. 33.
4. Демидов А.И. Власть в единстве и многообразии её измерений / А.И. Демидов // Государство и право. – 2005. – №11.
5. Політологія / За ред. О. І. Семківа. – К. : Наукова думка, 2010. – С. 438.
6. Сафронов Ф. Именем народа, или мифы идеологии и структуры политического сознания / Ф. Сафронов // Диалог. – 2014. – №2.
7. Почепцов Г. Г. Імідж та вибори / Г.Г. Почепцов. – К. : Наукова думка, 2017. – С. 79.

Гоцуляк Н.Є.,
кандидат психологічних наук
доцент кафедри загальної та практичної психології
Слободянюк З.О.
Студентка 1 курсу магістратури
факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка
hotsulnatalia@gmail.com

ТЕОЕРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ РЕКЛАМИ НА ЛЮДИНУ

Вивчення психічних процесів людини є однією з основних завдань загальної психології. Вивчаючи психологічний вплив реклами на людину, досліджуючи вплив рекламіста на споживача, необхідно розуміти, що ефективність такого впливу не може визначатися якимись окремими психічними процесами, характеристиками психіки або характеристиками самої реклами, або тільки її запам'ятованістю, здатністю привертати увагу або викликати позитивні емоції. Комунікація в рекламі – це складний процес, що складається з взаємозалежних кроків, кожний з яких необхідний для того, щоб зробити наші думки зрозумілими іншій особі. Терміном «комунікація» психологи позначають процеси обміну продуктами психічної діяльності. А.Б. Звіринцев розглядає комунікацію, перш за все, як одну з форм взаємодії людей в процесі спілкування, як інформаційний аспект спілкування [1]. Почепцов Г.Г. в книзі «Теорія комунікації» під комунікацією розуміє «процеси перекодування вербальної в невербальну і невербальної у вербальну сфери». Існує визначення комунікації в загальних виразах як процесу передачі інформації від однієї людини (трансмітера) до іншого (приймача) з метою повідомлення певного сенсу [2].

На рубежі XIX–XX століть реклама в психології розглядалася як спрямований вплив рекламіста на споживача. Проблемами впливу реклами на психіку людини займалися такі вчені як: К. Т. Фрідлендер, який цікавився, перш за все, психологією людей, у яких спочатку не

було наміру купити який-небудь товар. Він стверджував, що реклама, що пропонує споживачеві те, що він хоче, примітивна, тому психологам необхідно розглядати лише ту рекламу, яка намагається впливати на глядача, пробуджуючи в ньому «несвідоме увагу». Цей автор вважав, що тільки в цьому випадку рекламіст може найбільш яскраво проявити свій професійний рівень [3].

Т. Кеніг стверджував, що торговельна реклама – це не що інше, як планомірний вплив на людську психіку з метою викликати в ній вольову готовність придбати рекламований товар. Наявність у споживача об'єктивної потреби у рекламованому товарі (актуальної або потенційної), як головна умова ефективної реклами, їм практично не розглядалася [4]. Б. Вітіес вважав, що будь-яке почуте слово, повідомлення часто надають несвідомий вплив на поведінку споживача [5].

Сьогодні багато практиків все ще переконані, що, впливаючи на свідомість або підсвідомість людей, комерційна реклама здатна безпосередньо створювати потреби в рекламованих товарах і послугах як би з нічого, штучно. Проблему вивчення ефективності методів психологічного впливу в рекламі сьогодні вважають основною проблемою психології реклами. Можливість керувати поведінкою людей методами психологічного впливу завжди приваблювала політиків, менеджерів, психотерапевтів, маркетологів і т. д. Зі світового досвіду відома сила і роль реклами. Перш за все, вона несе в собі інформацію, звичайно представлену в стислій, художньо вираженій формі, емоційно забарвленій і доводить до свідомості й уваги потенційних покупців найважливіші факти і відомості про товари і послуги. При цьому слід зазначити, що реклама – завжди інформація, а інформація – не завжди реклама. Реклама, з одного боку, доводить до споживачів відомості, необхідні для купівлі та використання товарів. З іншого, поєднуючи свою інформаційність з переконливістю і навіюванням, робить на людину емоційно-психічний вплив.

В рекламної діяльності широко використовуються методи та способи психологічного, емоційного та інтелектуального впливу на людей, тому що реклама – це явище соціально-психологічне.

Особлива увага в рамках нашого дослідження приділяється усвідомлюваним і неусвідомлюваним впливам, а також детально розглядається відмінності між впливами раціональними, заснованими на логіці, і нераціональними, заснованими на емоціях і почуттях.

Психічні впливи, або соціальні впливи, широко поширені і проявляються в стосунках дітей і батьків, учнів і вчителів, чоловіків і жінок, начальників і підлеглих, а також людей, абсолютно не знайомих один з одним. Рекламна діяльність також може розглядатися з точки зору психологічних впливів або соціального впливу.

Проблема психологічних впливів (соціальних впливів) у психології реклами як галузі наукового знання вкрай актуальна ще й тому, що вона пов'язана з цілим рядом моментів етичного характеру. Адже будь-який вплив припускає зміну свідомості людини, може представляти якусь перешкоду свободі вибору. Проблема психологічних впливів у рекламі тісно пов'язана з проблемою вибору. Бізнесмени і рекламісти вибирають способи організації рекламних кампаній, наприклад, із застосуванням спеціальних технологій впливу або без них, а споживачі стикаються з цією проблемою, коли піддаються таким впливам чи, навпаки, виявляють необхідність самостійно приймати рішення.

Основний психологічний метод впливу, посилання на який найбільш часто можна зустріти в літературі з психології рекламної діяльності – це навіювання. Під навіюванням (або сугестією) слід розуміти прямий і неаргументований вплив однієї людини (суггестора) на іншу (суггеренда) або на групу. При навіюванні здійснюється процес впливу, заснований на некритичному сприйнятті інформації.

Навіювання носить, як правило, вербальний характер. Вважається, що діти набагато більше піддаються навіюванню, ніж дорослі. Сила рекламного впливу залежить від такого чинника, як повторюваність інформації. Багато рекламістів звертають увагу на те, що наслідування в рекламі виявляється найбільш ефективним у тих випадках, коли рекламується те, що є для людини престижним, наприклад, що він купує з метою бути схожим на відому, популярну, авторитетну особистість. На думку Г. М. Андрєєвої, наслідування – це не просте ухвалення зовнішніх рис поведінки іншої людини, але відтворення індивідом рис і зразків спеціально демонструючої ким-небудь

поведінки. Без сумніву можна сказати, що наслідування відіграє значну роль у сфері рекламного впливу на споживачів і суттєво відрізняється за своєю природою. Зокрема, наслідування рекламі підлітками і дорослими людьми відбувається на основі різних психологічних закономірностей [6].

Психічне зараження багато психологів визначають як несвідому, мимовільну схильність індивіда певним психічним впливам. На практиці феномен психічного зараження як метод рекламного впливу виявляється при проведенні масових заходів і особливо ефективний у молодіжному середовищі.

Метод переконання використовується в сучасній рекламі дуже широко. Переконання часто засновано на збільшенні обсягу інформації про рекламований товар, на перебільшеннях, на порівнянні його переваг з вадами інших (конкуруючих товарів), на заздалегідь заготовлених питаннях і відповідях, на демонстрації унікальної торговельної пропозиції або об'єкта (товару) у дії.

Серед методів психологічного впливу на людину багато авторів називають ті, які засновані на використанні стереотипів. Роль стереотипів у рекламі велика. Вміння їх використовувати на практиці є важливою умовою ефективної роботи рекламіста і фахівця з PR. Однак для психології реклами як галузі наукового знання не менш важливо визначити значення стереотипу в системі психологічних понять, що описують мислення і поведінку людини.

Ми дійшли висновку, що спроби розробити модель структури впливу реклами на споживача з елементами психології у вигляді простої і зручної для практиків формули робилися неодноразово, але вони, як правило, виявлялися лише суб'єктивним відображенням практичного досвіду авторів і не пояснювали глибоку природу даного явища з точки зору наукової психології.

Література:

1. Звіринцев А. Б Психологія маркетингу: підруч. для студ. вищ. навч. закл. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 366 с.
2. Поценцов Г.Г. Тенорія комунікації. – К. : Наукова думка, 2001. – 340 с.

3. Фрідлендер К.Т. Аргументация как языковой и когнитивный феномен // Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. – М., 2000. – С. 78 – 85.

4. Т. Кеніг. Функція та коло мови в психоаналізі. – К. : Наукова думка., 2015. – 210 с.

5. Вітіес Б. Приемы рекламы и public relations. – СПб., 2005. – 27 с.

6. Андрєєва Г.М. Мотивы поведения и деятельности. – М., 2008. – 440 с.

Данчук Ю.П.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної
та практичної психології
Кам'янець-Подільського національного
університету ім. Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна
uliyadancuk@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ТА ЗАСОБИ ЙОГО ПРОФІЛАКТИКИ

Освоєння особистістю професії неминуче призводить до змін у її структурі. Новоутворення, що здобуваються фахівцем у процесі професійної діяльності, можна розділити на дві великі групи: стенічні зміни, що сприяють успішній адаптації людини в соціумі, підвищенню ефективності її життєдіяльності, і астенічні, що перешкоджають успішному функціонуванню особистості в навколишньому середовищі. Значну частину негативних новоутворень, супроводжуючих деструктивну професіоналізацію, складає група змін, що отримали в психології назву «професійне вигорання».

Слід зауважити, що проблема професійного вигорання є однією з найбільш актуальних проблем сучасної психологічної науки і практики [3].

В останні роки спостерігається значне пожвавлення інтересу вітчизняних психологів до дослідження проблеми «професійного

вигорання» представників комунікативних професій, що відповідає пріоритетному напрямку сучасної психології здоров'я і психологічної практики. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у педагогічній діяльності, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу у вчителя є синдром «професійного вигорання».

Таким чином, у силу приналежності до професії типу «людина - людина», педагоги є досить сприйнятливими до виникнення синдрому «професійного вигорання» і через це потребують особливого психологічного супроводу та підтримки.

На даний час накопичено багато наукового матеріалу щодо вивчення компонентів «професійного вигорання», симптомів і факторів (вони тільки в ММРІ залишилися українською мовою, а так – чинників), що є передумовою його виникнення. Проблемі «професійного вигорання» присвячено немало теоретичних та експериментальних праць вітчизняних дослідників [1; 2].

Синдром «професійного вигорання» вчителя − це багатокомпонентне, стадіальне, динамічне утворення, в процесі розвитку якого відбуваються деструктивні зміни в професійно-особистісному становленні і механізмах саморегуляції та забезпечення працездатності. Причинами професійного вигорання вчителя є: бажання всіх навчити, надмірна відповідальність щодо проблем кожного учня, відповідальність за розвиток підростаючого покоління, недостатня соціальна оцінка, напруженість і конфлікти у професійному оточенні, одноманітність діяльності й невміння творчо підійти до виконуваної роботи, робота без перспективи, невмотивованість учнів, результати роботи з якими «непомітні», невирішені особистісні конфлікти; постійні стресові ситуації. Проявами професійного вигорання вчителя є: втома, стомлення, виснаження; психосоматичне нездужання; порушення сну; негативне ставлення до клієнтів; агресивні прояви (дратівливість, тривожність, напруженість,

занепокоєння, схвильованість, гнів). Наслідками «професійного вигорання» є емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних обов'язків.

Психолого-педагогічний напрямок психопрофілактики «професійного вигорання» передбачає таку організацію профілактично-корекційної роботи з учителями, що поєднує теоретичні та практичні форми роботи. До теоретичних форм роботи належать: педагогічні ради, методоб'єднання, семінари, конференції, педагогічні читання, проблемні лекції, бесіди, ознайомлення з літературою. Практичні форми роботи – це семінари-практикуми, тренінги, творчі групи, робота в кімнаті психологічного розвантаження, ділові ігри, індивідуальні консультації, діагностика. Одним із ефективних засобів психопрофілактики «професійного вигорання» є психологічний тренінг. Корекційно-профілактична програма «професійного вигорання» вчителів повинна сприяти адекватному і компетентному реагуванню особистості на труднощі педагогічної взаємодії, а також підвищувати показники індивідуально-психологічної стійкості до стресів.

Перевірка ефективності впровадження програми навчально-практичного тренінгу з профілактики «професійного вигорання» вчителя дозволила зробити висновки про її високу ефективність. Застосування у форматі навчально-практичного тренінгу каузальних психотехнічних знарядь в єдності з телеологічно зорієнтованими особистісними ресурсами-прийомами суб'єктного самовпливу дозволило усунути ризики розвитку синдрому «професійного вигорання», шляхом підвищення впевненості у собі, посиленням контактності і соціальної адаптованості при послабленні сензитивності, гармонізації Я-концепції та згладженні акцентуацій за збудливим типом. Змістово-структурна і функціональна різноманітність навчально-практичного тренінгу-курсу профілактики «професійного вигорання» вчителів засвідчила результативність реалізації комплексного психотехнічного підходу до роботи з ресурсами їх професійно-особистісного становлення як одними з психологічних засобів попередження і подолання цього феномену. Водночас організаційно-методичний формат розробленого тренінгу дозволив його учасникам скористатися відповідними

вправами, процедурами, іграми, можливістю участі в обговоренні дискусійних проблем, рефлексії особистого досвіду тощо як психологічними засобами-знаряддями впливу на перебіг процесу «професійного вигорання» з метою нівелювання дії його чинників.

Література:

1. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах [Текст] / В. Андрущенко, І. Табачук // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1. – С. 58-59

2. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 97-104

3. Чепляка О.http://lib.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis_64.exe?LNG=uk&Z21ID=&I21DBN=KST&P21DBN=KST&S21STN=1&S21REF=3&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR= Синдром емоційного вигорання: Заняття з активізації внутрішніх ресурсів [Текст] / О. Чепляка // Психолог. Шкільний світ : Всеукраїнська газета. – 2013. – № 4. – С. 30 – 32

Демчук О.О.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології
та психодіагностики
Рівненського державного
гуманітарного університету
М.Рівне, Україна
demchuk15@ukr.net

ЖИТТЄТВОРЧІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЖИТТЄВА СТРАТЕГІЯ

Життєтворчість – особливий тип життєдіяльності, за яким кожна мить життя є творчим актом, потенційною інновацією в будь-якій сфері життя людини та культури, що забезпечується та одночасно відзначається унікальністю людини. Життєтворчість як життєва стратегія стає можливою, коли зміни циклів актуалізації та потенціалізації відбуваються не поступово, а одночасно, тобто коли цикли нарощування та втілення творчого потенціалу є нібито вкладеними один в одний. Воно спрямоване на постійну реалізацію та розвиток духовних потреб людини, що є принципово невичерпними, її прагнення до самоактуалізації. Прагнення до духовних цінностей надає людині безмежного простору для життєтворчості та можливість "фізичного й культурного безсмертя". Культивуючи духовні й творчі потреби за рахунок задоволення їх у творчому зусиллі, людина примножує творчий потенціал та екзистенційні основи життя лавиноподібно, експоненційно [2].

Проявляється життєтворчість як у зовнішній, так і у внутрішній сферах. На думку І. Семенова й С. Степанова, у внутрішньоособистісній сфері людини, її самовідносинах життєтворчість виявляється у формі саморозвитку – культивування власної унікальності всіх рівнів шляхом розширення власних можливостей, які обмежені лише ступенем зусилля, що прикладається. У соціальній сфері взаємодії воно виявляється у формі соціотворчості – спілкування, співтворчої взаємодії, що культивує взаємну унікальність людей – суб'єктів соціогенези. У сфері відносин людини з культурою

життєтворчість виявляється у формі культуротворчості, коли людина набуває якостей суб'єкта культури, створює її матеріальні та духовні цінності, тобто забезпечує культурогенез.

Згідно описаних уявлень, якщо представити психоенергетичні ресурси людини у формі певної цілісності життєтворчості, провідні онтологічні якості, які, за С. Степановим і Є. Кремером, визначають рефлексивно-інноваційний потенціал людини, набувають такого змісту: унікальність – якісна характеристика життєтворчості – ступінь перетворення людини в культурний феномен; парадоксальність – ступінь суперечливості різних планів життєтворчості; відкритість – відцентрова характеристика цієї цілісності – дозволяє людині активно взаємодіяти з навколишнім світом, культивувати співтворчі відносини з ним, залучати навколишні ресурси у сферу власної життєтворчості; надлишковість – доцентрова характеристика, покликана забезпечити утримання суперечливого різноманіття контекстів життя людини у гармонії [4].

Здібності, які стосуються життєтворчості, передбачають здатність людини орієнтуватись в життєвих ситуаціях, реалістично їх оцінювати, робити вибір, що забезпечує успіх; обирати найбільш досконалі способи вирішення тих чи інших життєвих завдань; уміння "прораховувати" наслідки рішень та дій у ситуаціях підвищеного ризику; будувати свої стосунки з іншими людьми; виводити себе зі стану психічного напруження, стресу й т. ін.

У розвитку цих здатностей, поряд із саморефлексією, особливу роль відіграє особистий життєвий досвід, активна та багатогранна реальна життєдіяльність особистості, її вчинки, індивідуальна поведінка. Саме реальний життєвий процес визначає міру індивідуальних можливостей і з урахуванням цієї міри особистість має змогу проектувати для себе або досягнення вершин на життєвому шляху, або відмову від того, на що немає здібностей, сил, можливостей [2,17].

У загальних межах напряму рефлексивної психології співтворчості А. Сухоруковим було здійснено самостійне дослідження життєтворчості як психологічної категорії. Психолог підкреслює, що

категорія „життєтворчість" сприяє подальшому розвитку дослідження творчості як інтегральної характеристики життєвих проявів особистості [3]. Він уважає, що на загально психологічному рівні „життєтворчість" необхідно розглядати як особливу спрямованість розвитку зрілої, адаптованої особистості.

Необхідність дослідження цих закономірностей визначає напрям дослідження життєтворчості, яку А. Сухоруков розглядає як творчість людини в галузі психологічних утворень і процесів, з якими пов'язана цілісність її життя. Критерій життєтворчості, зазначає автор, − може бути тільки інтегральним. Життєтворчість як „творення життя" – це творчість у трьох іпостасях: продуктивній (результатах активності особистості); суб'єктивній (у розвитку суб'єктного світу особистості), і соціальній (відбиття в життєвих світах інших людей). Саме інтеграція трьох цих іпостасей закладає цілісність творчості особистості, перетворює її на життєтворчість [3,19].

За даними психологічного аналізу провідний зміст цієї категорії є результатом більш узагальненого розуміння творчості; він відбиває його визнання як обраної життєвої позиції особистості. Перетворення творчості в центральну цінність власного життя виводить особистість до царини особливих, інтегральних закономірностей, які потребують спеціального дослідження. Найбільш цілісно ці закономірності, уважає вчений, виявляють себе в динаміці смислової сфери особистості [3].

Ідея життєтворчості є провідною для сучасної соціальної філософії, психології, педагогічної теорії. Життєтворчість – це не тільки шлях до саморозвитку через цілепокладання, самопрограмування й конструювання певної системи соціальних статусів. Вона не зводиться до прагнення всебічного аналізу й синтезу, системно-структурного відображення дійсності та її свідомого перетворення [5,14].

Як зазначає І. Єрмаков у контексті педагогіки життєттворчості, життєтворчість – особлива, вища форма виявлення творчої природи людини. Вона сприяє самостійному творчому вибору особистістю стратегії життя, розробці життєвих планів і програм, вибору та використанню засобів, необхідних для реалізації її індивідуального життєвого проекту. Мистецтво жити є вищою розвиненою здатністю

до життєтворчості. Оновлення змісту, форм і методів, функцій педагогіки є найбільш продуктивним, оскільки розкриває нове бачення проблем, містить прогностичну філософію школи XXI століття. Найціннішим надбанням педагогіки життєтворчості є те, що її цілі, зміст близькі не лише реформаторам-педагогам, але й дітям, які стають співтворцями нових моделей школи XXI століття, глибше осмислюють своє життя, навчаються для того, щоб оволодіти мистецтвом життєтворчості, мистецтвом ефективного виконання життєвих і соціальних ролей. Компетентне ставлення особистості до життя означає потребу в самопізнанні, саморозумінні, самореалізації в різних видах творчої діяльності; володіння науковими знаннями про сутність „Я", принципами і методами життєздійснення; усвідомлення, організацію свого психологічного часу, життєвого шляху, особистісного розвитку; проблемне бачення свого життя; осмислене розв'язання міжособистісних суперечностей; здатність до об'єктивної оцінки рівнів, сфер і меж поширення своєї життєвої активності; усвідомлену й адекватну оцінку результатів своєї життєдіяльності; високу культуру споживання; відповідальне ставлення до свого життя, здоров'я; культуру фізичного розвитку; філософське, етичне осмислення свого життя [1, 7-8].

Література:

1. Життєва компетентність особистості: від теорій до практики : наук.- метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.

2. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю.Степанов – М., 2000. – 176 с.

3. Сухоруков А. С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы. – Дисс.…канд.психол. н. – М., 1997. – 150 с.

4. Фопель К. На пороге взрослой жизни: психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем / Клаус Фопель ; пер. с нем. – М. : Генезис, 2008. – 184 с.

5. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія / Вадим Маркович Ямницький. – О. : ПНЦ АПН України ; СВД Черкасов М.П., 2006 – 362 с.

Дикса Н., Коляда Т.,
Денисюк Г.,
студенти Луцького педагогічного коледжу,
відділення «Дошкільна освіта»,
Замелюк М.І.,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри дошкільна освіта
Луцького педагогічного коледжу
м. Луцьк, Україна
1369301@ukr.net

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі розвитку науки і освіти дослідження в області становлення творчої особистості набувають особливої актуальності і стають найважливішим напрямком емпіричних пошуків і науково-теоретичних досліджень.

Нині досить повно розроблені психологічні аспекти творчості, створені теоретичні передумови для вивчення природи творчого потенціалу особистості, її діагностики та розвитку в дошкільному віці (Д. Б. Богоявленська, Е.С.Белова, І. П. Волков, В. Н. Дружинін, О.М .Д'яченко, М.В.Ермолаева,А.М.Матюшкин, Е.Л.Мельнікова А.І. Савенков, К. В. Тарасова, О. К. Тихомиров, Е.Д.Телегіна, Н.Б.Шумакова, Е.І.Щебланова, Е.Л.Яковлева та ін.) [5].

Проблеми творчості тривалий час вивчалися в зв'язку з творчими здібностями і талантами в певних сферах діяльності людини, що на довгі роки поставило знак рівності між творчими і винятковістю.

Так, І. Милославський визначає творчість як створення нових за задумом культурних або матеріальних цінностей, об’єднуючи у

творчому акті духовні, моральні, матеріальні й побутові цінності (цінність – значимість, яку люди надають речам, явищам і яка складає основу ставлення до них (вибору, надання переваги тощо), цінність – те, що має певну матеріальну або духовну вартість. Поняття творчості, на думку науковця, є всеохоплюючим – немає такої роботи, яка б не передбачала певного її ступеня [2, с. 25].

Творчий потенціал може розвивається тільки у творчій атмосфері, тому у всіх групах, починаючи з раннього віку створені «куточки дитячої творчості». В куточках знаходиться дуже багато різноманітного матеріалу відповідно до віку, забезпечена його доступність для дітей, в режимі дня виділено час на самостійну творчу діяльність. Це дозволяє створити в групах оптимальні умови для розвитку образотворчої діяльності, самостійності і творчої активності дітей. Діти отримують можливість самовираження в різноманітних видах художньої та проектної діяльності, а також знайомства з навколишнім світом і пізнання властивостей предметів. В куточках дитячої творчості знаходиться і багато так званого «непридатного матеріалу"» - предметів -заступників. За допомогою цього матеріалу вихователі з дітьми проектують режисерські ігри, в які діти згодом із задоволенням грають. В процесі гри виховується вміння придумати та створити знаряддя своєї діяльності - іграшку.

Для реалізації творчих завдань у всіх видах діяльності в закладах дошкільної освіти в системі організовуються і проводяться інтегровані заняття, в ході яких діти вчаться бачити світ як єдине ціле, сприймати навколишній через світ природи, музики і живопису.

Розвиток творчості завжди відбивається і виражається в дитячій ініціативності і самостійності, коли дитина сама щось вигадує, формує, створює, до чогось сама прагне.

Багаторічні спостереження практиків показали, що театралізовані ігри - прекрасний спосіб розкрити творчий потенціал дитини.

Проведення різноманітних виставок та конкурсів дозволяє зміцнити взаємодію з сім'ями вихованців, активізувати творче спілкування батьків із дітьми.

Для розвитку і підтримання інтересу з дітьми дошкільного віку необхідно не тільки вносити різноманітність в техніки малювання, але і використовувати нетрадиційні матеріали, які прекрасно зарекомендували себе, техніки змішування матеріалу для створення яскравих контрастних малюнків, воскові крейди в поєднанні з аквареллю, перламутрова гуаш і також акварель допомагають надати творам казковість і чарівництво. Малювати можна пензликом, олівцем, крейдою, а ще - пергаментним папером, ребристим картоном, пофарбованою ниткою. Малювання в нетрадиційних техніках допомагає розвивати в дітях все те, що стане в нагоді їм в подальшому житті: образне й просторове мислення, спритність рук, володіння технологіями і головне - творчий підхід до кожної нової роботи [4].

Творча робота організовується вихователем не тільки в групових кімнатах, в залі, в ізостудії, але і на прогулянкових ділянках. Підручні матеріали: сніг і пісок - це не тільки сипуча речовина, але і прекрасний матеріал для розвитку творчості, фантазії та уяви починаючи з раннього віку. Старші діти спільно і за участю дорослих із задоволенням відображають свою творчість в казкових замках з піску і різноманітних снігових будівлях і фігурах.

Таким чином, якими б не були види, форми, зосаби розвитку творчих здібностей дитини, головне - щоб дитина відчувала радість від процесу і результатів діяльності, відчуваючи при цьому підтримку і схвалення з боку батьків і вихователів, навчилася мислити і висловлювати свої ідеї вільно і сміливо. І ще - вихователі повинні завжди пам'ятати про те, що у дітей різні можливості і здібності, але кожна дитина потребує підтримки. Кожному потрібно, щоб його старання були гідно оцінені. Важливо бути мудрим, оцінюючи будь-яку роботу в будь-якій діяльності дітей від свого імені, розуміючи, як важлива для дитини оцінка вихователя.

Література:

1. Замелюк М. Діагностика готовності майбутніх вихователів до професійно-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми / М. Замелюк // Щомісячний науково-методичний журнал «Освіта та

розвиток обдарованої особистості». – 2015. – № 5 (36) (травень). – С. 38–42.

2. Милославский И. Креативный или творческий [Электронный ресурс] / И. Милославский. – Режим доступа : http://www.izvestia.ru/news/.

3. Овсянецька Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма / Л. Овсянецька // Соціальна психологія. – 2004. – № 2. – С. 140–145.

4. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку : навч.-метод. посібник / Тамара Олександрівна Піроженко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 136 с.

5. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості / Валентин Васильович Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 235 с.

6. Рудкевич Л. А. Вікова динаміка самореалізації творчої особистості / Л. А. Рудкевич, О. Ф. Рибалко // Психологічні проблеми самореалізації особистості. – СПб : Изд-во СПбГУ, 2007. – С. 18–25.

Дорошенко М.І.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Бердянського державного педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
sea15101962@gmail.com

ВИХОВАННЯ ЯК ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Виховання – складний і багатогранний процес впливу на людину природних і соціальних факторів (навколишнього середовища, сім'ї, школи, колективу, громадськості, засобів масової інформації, літератури, мистецтва) в якому здійснюються соціалізація індивіда, становлення і розвиток його як особистості протягом усього життя. Виховання включає в себе освіту і навчання.

Предметом дослідження психології виховання є вивчення психологічних закономірностей формування дитячої особистості в

умовах спеціально організованого, активного і цілеспрямованого виховання.

Завдання психології виховання:

- з'ясувати розуміння внутрішньої психологічної сутності вихованого процесу;
- обґрунтувати його мету, засоби і результати, умови та механізми;
- дослідити роль вихователя у цьому процесі та закономірностей саморозвитку;
- надати можливість активного і цілеспрямованого формування особистості;
- знати закономірності і механізми формування моральної сфери особистості, можливості, умови і механізми активного впливу на цей процес;
- дотримуватись принципів і умов вивчення та організації системи впливів на процес формування особистості;
- володіти оптимальними формами, умовами і засобами організації виховного процесу, які забезпечують найбільш широкі можливості психологічної перебудови особистості.

Загальні механізми виховання

Внутрішні умови виховання представлені соціально-психологічними та психологічними механізмами. Ці механізми опосередковують ефект виховних впливів педагога.

- Механізм задоволення потреб. Закріплення форми поведінки, що виникає з метою задоволення потреби дитини, з часом робить її новою потребою, звичкою, що означає становлення нової якості.
- Механізм оцінювання та самооцінювання.

Успіх педагогічного впливу залежить від його відповідності особистісній програмі розвитку дитини. Кожна дитина повинна усвідомлювати себе як особистість, що сприяє розвитку самосвідомості, оцінювати свої здібності, моральні якості і вчинки. Самосвідомість розвивається завдяки оцінюванню дитини дорослими людьми. Важливо, щоб їх оцінки були адекватними, прогностичними та оптимістичними.

Психологічні механізми формування особистості

1. Соціальний механізм. Існує суспільна мораль, на якій базуються соціальні установки, заборони, заохочення. Велику роль відіграють засоби масової інформації. Тут дуже важливим є механізм усвідомлення, що проявляється в соціальній пам'яті та соціальному мисленні.

2. Педагогічний механізм базується на взаємодії вихователя і вихованця. Цей механізм використовує міжособистісні механізми. Істотними є поступовість, послідовність, систематичність у вихованні. Важливими є якості особистості вихователя.

3. Психологічні механізми.

Горизонтальний механізм включає систему взаємопов'язаних послідовних компонентів, які мають прямий і зворотний зв'язок: знання - розуміння - переживання - регулятивний механізм - поведінка - здібності - діяльність - ставлення і спрямованість - світогляд. На основі розуміння знання і його переживання виникає мотив, який діє через психічну саморегуляцію, що призводить до певної поведінки. Поведінка пов'язана зі ставленнями, здібностями і діяльністю. Світогляд - це інтеграція всього досвіду, усіх форм активності людини.

Вертикальний механізм - основа впливу рівнів психіки один на одного і їх усіх на фізіологічні механізми. Найбільше значення має програмований вплив рівня свідомості на рівні психіки і на фізіологію. Свідомі установки трансформуються через конкретні знання, звички і навички, емоції, відчуття, дії.

Психодинамічний механізм включає три ланки: потреба - зусилля - задоволення. У процесі здійснення зусилля людина здобуває новий досвід.

Міжособистісний груповий механізм включає такі взаємозв'язані механізми: психічне зараження, наслідування, механізм ідентифікації, груповий тиск, змагання, суперництво.

4. Фізіологічні механізм – мозкова система кодування і управління психічними явищами: тимчасові нервові зв'язки, динамічні стереотипи, умовні та безумовні рефлекси, перша і друга сигнальні системи.

Психолого-педагогічні методи та прийоми виховання

Прийоми виховання – складова частина методу, що забезпечує застосування його в певних умовах. Методи та прийоми можуть у конкретних ситуаціях переходити один в одного.

Виділяють такі групи методів виховання:

- методи формування свідомості;
- методи формування досвіду поведінки;

Головна мета цих методів – вплив на свідомість, почуття, волю вихованців для пояснення і доведення правильності чи необхідності певної поведінки, норм і правил спілкування, ставлення до оточуючого світу.

Проблема управління вихованням. Етапи процесу виховання

Управління виховним процесом слід спрямовувати на розвиток самостійності, ініціативності школярів. Це можливо за умови, що педагоги націлюють учнів на самостійний пошук цікавих видів діяльності, самостійне забезпечення необхідних для їх здійснення умов. Тому завдання педагогічного колективу – допомогти школярам самостійно організувати діяльність у школі та за її межами. Виховання самостійності, ініціативності школярів не повинно применшувати керівної ролі педагога. Він має залишатися мудрим старшим другом і наставником дітей, але на умовах співпраці з ними.

Психологія самовиховання та перевиховання

Самовиховання – це самостійна, цілеспрямована, систематична робота людини, спрямована на формування і розвиток своїх кращих, соціально цінних якостей і усунення недоліків, яка здійснюється з метою максимальної самореалізації. Це вищий тип виховання на основі розвитку вищих психічних функцій. До цих функцій можна віднести: свідомість, волю, увагу, мислення, уяву. Для процесу самовиховання важливими є всі властивості свідомості. Особливе значення має рефлексія як здатність виділити своє „Я", критична оцінка своїх якостей.

Успіх самовиховання залежить від зосередження, стійкості, концентрації, розподілу і переключення уваги. Мислення важливе для складання програми, визначення етапів самовиховання, пошуку засобів для вирішення завдань, контролю і аналізу результатів. Рівень розвитку

уяви зумовлює успіх самонавіювання, вольового управління. Сила волі залежить від її тренування, від зовнішньої і внутрішньої детермінації.

Виховання неможливе без актуалізування психологічних механізмів, що опосередковують максимальне залучення всіх внутрішніх сил особистості (свідомості, емоцій, волі) в соціальні та особистісні взаємодії. Педагог повинен сприяти розвитку у вихованця здібності розуміти своє внутрішнє Я, зовнішню ситуацію з метою вибору гуманної поведінки. Завдяки цьому вихованець стає суб'єктом саморозвитку, набуває власної відповідальної свободи, відкриває моральне, духовне та соціальне.

Література:

1. Виховання духовності особистості/ М.Й. Боришевський, О.І. Пенькова, Н.Д. Володарська, та ін. За загальною редакцією М.Й. Боришевського. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 104 с. http://lib.iitta.gov.ua/1531/

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1991. – 420 с. https://www.google.com/

3. Реалії вибору дитиною соціально значущих цінностей: посібник / Т.О. Піроженко, Л.І. Соловйова, І.І. Карабаєва [та ін.] ; за ред. Т.О. Піроженко. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2017. – 64 с. ISBN978-966-194-277-5. https://www.google.com/

Дудко М. В.,
викладач Бердянського
економіко-гуманітарного коледжу
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
dudkomarinav@gmail.com

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ПОТРЕБ РИНКУ ПРАЦІ

На сучасному етапі становлення України, потреби її розвитку, вимагають від навчальних закладів всіх рівнів освіти підготовки висококваліфікованих фахівців, які відповідають сучасним вимогам соціально-економічній ситуації на ринку праці, де безумовно попит мають спеціалісти здатні до управління на різних рівнях і в різних сферах, здатні самостійно та творчо вирішувати професійні питання, здобувати нові знання, необхідні в професійній діяльності.

У зв'язку з цим перед навчальними закладами стоїть завдання підготувати молодь до активної діяльності в різних сферах, формувати у неї здатність гнучко реагувати на запити суспільства та потреби ринку праці, зберігаючи набутий позитивний досвід. Реалізація цих важливих завдань потребує створення нової цілісної системи навчання, виховання й розвитку творчої особистості фахівця, здатного застосовувати набуті знання, уміння та навички в певних життєвих ситуаціях та відповідати потребам ринку.

Проблему професійної підготовки, розробки моделі фахівця у своїх працях досліджують Г. О. Атанов, І. Д. Бех, Н. В. Кузьміна, Л. П. Пуховська, Є. С. Спіцин та ін. В роботах авторів розглядаються питання особливостей взаємного впливу професійної освіти та ринку праці, інноваційних аспектів розвитку професійної освіти, дидактичних принципів професійної підготовки, оновлення освітніх технологій, що застосовуються в професійній освіті.

Метою статті є висвітлення головних проблем розвитку професійної підготовки фахівців у контексті сучасних потреб ринку праці.

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті зазначено, що пріоритетними напрямами стратегії реформування освіти є створення умов для самовдосконалення кожної особистості; формування у молоді сучасного світогляду, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання – професійної позиції; навчання основним принципам побудови професійної кар'єри. Причому, найбільш готовою до виконання професійних завдань, є особистість, в якої однією з пріоритетних у системі особистісних цінностей є орієнтація на цінності професійної діяльності, на досягнення у ній успіхів.

В умовах, коли вимоги та потреби ринку праці швидко змінюються, система вищої професійної освіти повинна надавати можливість студентам отримувати не тільки теоретичну, але й ґрунтовну практичну професійну підготовку. Професійна підготовка майбутніх фахівців віддзеркалює всі процеси, що відбуваються в нашому суспільстві, а також через зміст, методи, форми навчання забезпечує майбутнім фахівцям високий рівень професійної готовності до конкретного виду професійної діяльності і сприяє підвищенню ефективності їх навчання та професійного становлення.

Професійна підготовка студентів передбачає цілеспрямовану організацію процесу оволодіння необхідними знаннями і навичками, результатом якого та головною якісною характеристикою є формування готовності до трудової діяльності, професіоналізм майбутніх фахівців, завдяки якому вони будуть конкурентоспроможними на ринку праці та досягнуть високого рівня професійної компетентності. В умовах сучасної України професіоналізм особистості – один з видів її підготовленості – набув актуального значення як для неї, так і для суспільства [2, 68]. Він проявляється у формах активності та визначає здібності ставити перед собою професійні цілі, обирати способи їх досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у

професійному напрямі. Усе це формується за допомогою стандартів професійної освіти, щодо опанування даного фаху та особистих якостей студента.

Професійна освіта в Україні повинна бути якісною, майбутній фахівець зобов'язаний вміти постійно розвиватись та самовдосконалюватись, щоб роботодавець був впевнений у його компетентності та професіоналізмі, а вищі навчальні заклади повинні звертати увагу на аспекти професійної підготовки студентів з урахуванням умов зовнішнього середовища, зокрема вимог ринку праці.

Розглядаючи теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців можна виділити взаємопов'язані складові:

- професійну (підготовка майбутніх фахівців до опанування професійними знаннями, виконання професійних функцій, оволодіння конкретними видами професійної діяльності);

- особистісну (підготовка до професійного самовизначення, професійної самореалізації та професійної самоактуалізації впродовж життя);

- технологічну (використання технологій професійного вдосконалення).

Сучасна система підготовки майбутніх фахівців має ряд недоліків: спостерігається не досить повна її відповідність специфіці професійної діяльності і вимогам, які стоять перед особистістю сучасного фахівця; притаманна одноманітність форм, методів і прийомів викладання, що викликає зменшення зацікавленості до пізнавальної діяльності й майбутньої професії, тому виникла необхідність модернізації процесу професійної підготовки відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітньої системи, але відсутній механізм та технології такого впровадження на практиці з урахуванням сучасних інформаційних, організаційних, науково-методичних досягнень та потреб ринку праці.

Значна роль у формуванні нової системи професійної підготовки належить освітнім технологіям, а тому розробка та впровадження педагогічних технологій, направлених на формування фахових навичок та умінь, є актуальною задачею. Для формування професійної компетентності студента як всебічно розвиненої, творчої особистості не

можна обмежуватися однією технологією. Інтегрований результат може дати цілісна система, компонентами якої є сукупність прогресивних технологій, спрямованих на розвиток особистості майбутнього фахівця дозволяють кардинально змінити навчальну й соціальну мотивацію студента, розвинути його пізнавальну активність, самостійність та здатність до творчості, що, у свою чергу, є важливою умовою формування його професійної спрямованості.

Для формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців доцільно використовувати активні методи навчання, оскільки вони «спрямовані перш за все на розвиток та удосконалення психічних навичок та особистісних здібностей, необхідних для реалізації учбової діяльності» [2, 342]. Організація освітнього процесу таким чином сприятиме особистісному зростанню студентів, їх самовизначенню щодо життєвих пріоритетів та цінностей.

Сьогодні ринок праці більше цікавить не освіта, а освіченість людини, компетенції працівника, тобто здатність людини до виконання певного виду діяльності; не стільки наявність документа про освіту, скільки реальна кваліфікація або професійна працездатність на ринку праці. У зв'язку з цим у системі вищої професійної освіти нагальною потребою стає формування більш зваженого ставлення до ринку праці, яке передбачає розуміння його динаміки, актуальних тенденцій та змін, спроможності оперативно до них адаптовуватися, реагувати та прогнозувати. Суспільство зацікавлене в якнайшвидшому подоланні невідповідностей підходів професійної освіти та вимог працедавців.

Отже, сучасна вища професійна освіта повинна забезпечувати виконання низки завдань, зокрема, економічний успіх країни та сталий розвиток суспільства. Ці завдання можливо реалізувати через таку підготовку майбутніх фахівців, яка відповідає запитам сучасного ринку праці. Основна увага у вищих навчальних закладах повинна приділятись розвитку особистості студента, його комунікативній підготовленості, формуванню професійних компетенцій, здатності здобувати і розвивати знання, мислити і працювати по-новому. Власне компетенції повинні стати проміжним, опосередкованим результатом навчання, а кінцевим результатом стає сама професійна діяльність.

Професійну підготовку майбутнього фахівця можна розглядати як багатоаспектний процес, що охоплює світоглядно-ціннісні установки, сформовану мотиваційну сферу, комплекс теоретичних знань, умінь та навичок, а також особистісні риси та властивості, які дадуть змогу у майбутньому кваліфіковано здійснювати професійну діяльність. Професійна підготовка зможе забезпечити майбутнім фахівцям особистісне зростання, а також високий рівень соціальної адаптації в соціумі, затребуваність на ринку праці. Оптимізація професійної підготовки майбутніх фахівців спрямована на підвищення професійної компетентності, конкурентоспроможності відповідно до зростаючих вимог.

В умовах ринкової економіки людина є активним суб'єктом на ринку праці, що дає право вільно розпоряджатися своїм головним капіталом — здобутою кваліфікацією. Тому професійно підготувати фахівців, здатних відповідати високим професійним орієнтирам нового століття, є відповідальним завданням навчальних закладів всіх рівнів освіти.

Література:

1. Атанов Г. Обґрунтування та сутність діяльнісного підходу до навчання / Геннадій Атанов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 85–94.

2. Сисоєва С. О., Поясок Т. Б. Психологія та педагогіка: Підруч. для студ. вищ. навч. закладів. – К.: Міленіум, 2005. – 520 с

3. Шевченко Л.С. Професійна освіта як чинник конкурентоспроможності робочої сили / Л.С. Шевченко // Демографія та соціальна економіка. Науково-економічний та суспільно-політичний журнал. – К., 2008. – № 2. – С. 77–85.

Замелюк М.І.,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри дошкільна освіта
Луцького педагогічного коледжу
м. Луцьк, Україна
1369301@ukr.net

ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ

Сучасні тенденції соціально-економічних трансформацій в Україні вимагають пошуку нових шляхів і ресурсів, суттєвих змін у підготовці майбутніх вихователів, запровадження форм навчання, які сприяли б їхньому саморозвитку, самовдосконаленню, формуванню навичок творчого розв'язання професійних завдань. Одним зі шляхів розв'язання цього завдання є креативна освіта. На цьому наголошено у Законі України «Про вищу освіту» (2014) та в декларації Всесвітньої конференції з вищої освіти ЮНЕСКО «Вища освіта у XXI столітті: бачення та дії» (1998), де творчість розглядається як принцип упровадження інноваційної педагогічної діяльності, критерій якості підготовки фахівця. З огляду на це, зростає відповідальність вищої школи за формування особистості професіонала, здатного до творчості, спроможного знаходити в роботі з дітьми нові креативні засоби, оригінальні й високопродуктивні форми і способи взаємодії.

Для дослідження даної проблеми створено певні теоретичні передумови: студійовано взаємозв'язки між професіоналізмом педагогів і підвищенням професійної майстерності (І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.); висвітлено різні аспекти фахового становлення майбутніх вихователів (Г. Бєлєнька, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Лисенко та ін.); з'ясовано загальнотеоретичні положення щодо значення творчої діяльності в розвитку особистості (І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Моляко та ін.); проаналізовано психолого-педагогічні характеристики креативності (В. Барко, Дж. Гілфорд, В. Моляко, Я. Пономарьов, П. Торренс та ін.) як підґрунтя, психологічний механізм, що зумовлює творчу активність людини для самоактуалізації й творчої самореалізації в різних видах життєдіяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, А. Маслоу,

О. Моляко, Л. Лук'янова, О. Кучерявий). Досліджено питання творчості педагога як фахівця, який, відповідно до мети і змісту власної професійної діяльності, створює умови для розвитку творчих здібностей своїх вихованців (В. Андреєв, Н. Кічук, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, Л. Харченко та ін.).

У контексті підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності визначено педагогічні умови формування творчого потенціалу особистості вихователя в педагогічному вищому навчальному закладі (В. Лісовська), охарактеризовано особливості формування творчості у вихователів дошкільних навчальних закладів (Г. Тимофеєва), специфіку формування педагогічної творчості у студентів факультетів дошкільної педагогіки і психології в процесі методичної практики (Л. Павлова).

Наш час вимагає яскравої особистості майбутнього педагога, який крім досконалого володіння своїми знаннями з методики, глибоко володіє досягненнями наук про людину та закономірностями її розвитку, новими педагогічними технологіями та мистецтвом спілкування. Вихователь сьогодення покликаний бути носієм накопичених культурою новітніх загальнолюдських цінностей, повинен всебічно знати національні, культурні,

історичні традиції свого народу, адже він має виховати творчу, всебічно розвинену і компетентну особистість.

Головним завданням вищого педагогічного освітнього закладу є формування, перш за все, суб'єкта професійної діяльності, який здатний творчо розв'язувати проблеми педагогічного процесу.

У контексті дослідження вважаємо за необхідне насамперед внести деякі уточнення щодо трактування поняття «творчість». Так, сучасний тлумачний психологічний словник трактує творчість як: «…психічний процес створення нових цінностей. Припускає наявність у суб'єкта здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [7, 393]. Педагогічний словник розглядає творчість як продуктивну діяльність, здатну породжувати якісно нові моральні та духовні цінності суспільного значення [1, 326].

У філософському словнику наголошується, що «творчість» – продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Діяльність – це форма активності, що характеризує здатність особистості чи пов'язаних із нею систем бути причиною змін у бутті. Духовний потенціал діяльності, її смислонаповнення реалізується у певних нормах, цінностях та цілях» [6].

Звертаємо увагу на те, що найбільш чітко проблема творчості і передумови її вирішення сформульовані в філософії. Так, за М. Бердяєвим [5] природа людини подвійна, що включає як природне, матеріальне, соціальне, так і надприродне, духовне, божественне. Дослідник констатує ієрархічний характер творчості, котра має як найнижчі ступені, так і творчу самореалізацію людини. Людина існує серед інших людей, вона є членом суспільства, і для вченого очевидно, що творча сутність людини, її особистий творчий потенціал частіше не реалізується, ніж реалізується.

Таким чином, творчість особистості здебільшого визнається філософами універсальним засобом її самореалізації. За змістом творчість духовна, за формою – частіше матеріальна. Творчість − актуальне соціально значуще явище, єдино властиве людині, що є для неї сенсом буття, природною необхідністю до самостійної та колективної активно-новаційної діяльності, результатом якої є духовний або матеріальний продукт, котрий загалом несе зміни в суспільство та природу. Із позиції філософії кожна людина займається творчістю, якщо підходить до своєї діяльності не механічно, а намагається її вдосконалити. Людина лише тоді знаходить у собі людину, коли починає перетворювати саму себе, зовнішній світ відповідно до загальнолюдських законів.

Зауважимо, у руслі нашого дослідження методологічним підґрунтям формування творчої активності майбутнього вихователя визначаємо діалектичну єдність типів діяльності (репродуктивного і продуктивного) в системі навчання, освіти і виховання, суспільному житті й спілкуванні. При цьому процес продуктивної діяльності передбачає створення нових цінностей, наявність уміння покращувати

відомий реультат у новому, використовуючи при цьому ефективні способи і засоби, де завдяки творчій активності особистості реалізується й нагромаджується творчий потенціал. Становлення та реалізація творчого потенціалу особистості зумовлене такими чинниками: вроджені якості (задатки), зовнішні умови впливу (соціальне середовище) й особистісна життєва позиція (активність), що визначають особистість як унікальну цілісну систему, яка володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації. Тобто, від внутрішніх зусиль людини заради культивування в собі творчої потенції, здатності до творчості залежить актуальний стан творчого потенціалу.

Формування творчої особистості майбутнього вихователя, підготовка його до педагогічної творчості – це проблема, вирішення якої на сьогоднішній день не завершене. Узагальнений досвід, спостереження та експериментальні дані свідчать, що процес формування педагогічної творчості у майбутніх вихователів не приведе до ефективних наслідків, якщо не буде передбачена його органічна єдність із розвитком становлення їх творчої особистості, формуванням уміння сприйняти педагогічну діяльність як творчий процес.

Щоб виховати справжню творчу особистість, розвинути потенційні творчі можливості дитини, вихователю необхідно оволодіти методами і засобами, які розвивають креативні риси особистості. Для реалізації такої мети педагог і сам повинен уміти творити, адже творчість розвивається через творчість, адже це необхідна умова становлення майбутнього педагога, його самопізнання, розвитку.

Отже, у процесі організації освітньої практичної діяльності студентів, в якій стимулювався вияв ними творчості (або її елементів), відбувається і процес формування творчої особистості майбутнього спеціаліста, і його особистісно-професійна самореалізація.

Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

2. Кремень В. Г. Розвиток педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір / В. Г. Кремень // Освіта України. – 2004. – 19 жовтня. – С.

3. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001 . – № 1. – С. 22–25

4. Нісімчук А.С. Педагогіка : підруч. / Андрій Сергійович Нісімчук. – К. : Атіка, 2007. – 344 с.

5. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. / Раїса Миколаївна Пріма. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 128 с.

6. Развитие творческой активности студентов : опыт, проблемы, перспективы / [А. П. Дьяков, Г. В. Горченко, А. И. Стеценко и др.] ; науч. ред. В. С. Рахманин. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1991. – 160 с.

7. Словарь философских терминов [Электронный ресурс] //Сайт Нове йший философский словарь. –Режим доступа: http://www.philosophi

Капітонова О. В.,
студентка 4 курсу
Бердянського державного педагогічного університету,
м. Бердянськ, Україна, Ksanna171@gmail.com
Кідалова М. М.
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології Бердянського державного
педагогічного університету, м. Бердянськ, Україна, 2006marinakid@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ, ЩО ПЕРЕЖИВАЮТЬ ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ

Переживання особистістю самотності є розповсюдженою особистісно- та соціальноважливою проблемою сьогодення. За даними психологічних та соціологічних досліджень, переживання самотності не має ні вікових, ні гендерних, ні соціальноролевих обмежень. Раніше самотність/відчуження вважалася поширеним явищем більш серед

людей похилого віку, але останнім часом до зони соціального ризику була включена молодь, зокрема підлітки (Є. Головаха, А. Грецов, О. Ідобаєва, І. Кон, С. Малишева, Д. Марцеллі, Н. Паніна).

Підлітковий вік асоціюється з кризисним/перехідним періодом у житті особистості з усіма ознаками проблемності, зростанням усвідомленості і самосвідомості, виражених условнонегативних емоційних проявів, серед яких переживання самотності не є виключенням (М. Кідалова, П. Лушин) [4;6]. Як правило, відсутність визнання однолітків, як референтної групи, неможливість самоствердження, болісно переживається підлітком та може призводити до відчуття ізольованості, а з боку поведінкових реакцій – до відчуження. Через це в підлітків, позбавлених спілкування, можливості відчувати підтримку друзів, чи підтримувати когось блокуються, спотворюються процеси становлення навичок спілкування і взаємодії, пізнання інших та самопізнання. Проте, тільки в суспільстві однолітків можливе повноцінне гармонійне становлення особистості підлітка, його самосвідомості.

Водночас можливість самостійно долати почуття самотності в умовах соціального дистанціювання, самоізолювання в цьому віковому періоді обмежені та потребують психолого-педагогічного супроводу та/або корекції, визначення прицільного спрямування профілактичних заходів.

Водночас деякі науковці вважають, що переживання самотності у підлітковому віці є ні скільки патологічною проблемою, а скільки необхідною умовою розвитку особистості в процесі становлення самосвідомості (А. Гусєв, М. Кідалова, П. Лушин).

Мета роботи – на основі теоретичного аналізу наукових джерел визначити роль почуття самотності в процесі формування самосвідомості у підлітковому віці.

Задачі дослідження:

– на основі аналізу теоретичних підходів до вивчення проблеми взаємозв'язку самотності і самосвідомості, узагальнити сутність понять «самотність» та «самосвідомість»; фактори, умови виникнення та форми прояву самотності;

– з'ясувати особливості процесу формування самосвідомості та її структурних компонентів у підлітковому віці;

– визначити роль переживання почуття самотності в процесі становлення самосвідомості підлітків.

Для досягнення мети та вирішення поставлених задач використовувалися теоретичні методи – аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових даних для визначення стану розробленості проблеми становлення самосвідомості підлітків, що переживають почуття самотності.

Вивчення проблематики самотності доводить, що її вирішування займалися вчені різних поколінь та напрямів – психологічного, філософського і соціологічного та інших. Проте філософи були одними з перших, хто спробували обґрунтувати це явище. На рівні філософської думки, виникнення та існування самотності пояснюється втратою життєвого сенсу через суб'єктивні особливості світосприйняття і надмірним заглибленням людини в себе (А. Камю, М. Хайдеггер). Філософами окреслені питання сутності самотності, які поясніють існування цього стану обмеженої можливістю людини долати життєві труднощі (М. Бердяєв, М. Вебер, Ф. Ніцше).

Проблема самотності достатньо широко висвітлена в дослідження закордонних та вітчизняних психологів як в загально-психологічному плані (Е. Берн, Є. Головаха, І. Кон, Г. Костюк, Н. Паніна, О. Титаренко, В. Франкл, Е. Фромм, Ю. Швалб, С. Максименко) [3; 5; 12;14], так і в віковому аспекті, зокрема підлітковому (А. Грецов, О. Ідобаєва, І. Кон, С. Малишева, Д. Марцеллі, А. Реан, Д. Фельдштейн) [1; 2; 5; 7; 15; 9; 11]. З позиції авторів, самотність розуміється як соціально-психологічний стан особистості, який особистість переживає під впливом життєвих обставин. Самотність може носить внутрішній та зовнішній характер. Причини виникнення пояснюються як «наслідок неможливість втілення/реалізації надій та прагнень». Ученими окреслено сутність самотності з позиції норми/відхилення, позитивності досвіду, її природи, факторів і причин виникнення, внутрішніх/зовнішніх умов прогресування. Науковцями доведено, що самотність носить ознаки

депресії та фрустрації, може провокувати виникнення важких розладів особистості і як крайність, привести до самогубства.

Проте, переживання почуття самотності не завжди залежить від соціального оточення. За статистикою, «бути на самоті» зовсім не означає бути самотнім, оскільки людина не почуває себе самотньою, у неї конструктивна власна життєва позиція та позитивне світосприйняття. Водночас, людина, що почуває себе самотньою, може навмисно а/або ненавмисно дистанціюватися від близького та дальнього соціального оточення. Тому у такий категорії самотніх людей спостерігається тенденція втрати спілкування з соціумом, що призводить до вторинних проявів – відхилень у психічному стані. Звідси, переживання самотності – це наслідок спотворення самосприймання і світосприйняття, самооцінки, уявлень про себе та самоповаги, які в свою чергу, є структурними компонентами самосвідомості.

В сучасній психології виникнення і існування самотності традиційно пов'язується з самосвідомістю [3; 4; 6; 10; 12; 14]. Виходячи на віковий аспект досліджуваної проблеми, переживання почуття самотності у підлітковому віці співпадає з інтенсивним психічним та емоційним розвитком (емоційної зрілості та емоційного інтелекту), інтенсивним процесом формування структурних компонентів самосвідомості та становленням самосвідомості особистості взагалі, останні, у свою чергу, є важливим новоутворення віку (Т. Бренан, В. Мерлін, К. Роджерс, Ф. Розенберг, Х. Саліван, Р. Сімонс).

З позиції авторів, сутність поняття «самосвідомість» ідентифікується із складним процесом опосередкованого пізнання себе, який розгорнений у часі та просторі і пов'язаний із рухом від одиничних/ситуативних образів у цілісне утворення власного «Я-образу» через інтеграцію ситуативних образів [8; 9; 10; 11; 14]. Самосвідомість включає інтелектуальний аспект пізнання себе (самопізнання) та емоційне ставлення до самого себе (самовідношення). Також до прошарок свідомості відносять ставлення до інших людей та очікування ставлення інших людей до себе.

Процес формування самосвідомості і його компонентів у підлітків є важливим новоутворення віку, які закладені в психологічній

характеристиці цього віку: підліток починає усвідомлювати себе як учасника міжособистісних взаємин та члена суспільства; центральне новоутворення в самосвідомості підлітка – почуття дорослості, яке виявляється в прагненні бути й вважатись дорослим та формується в інтимно-особистісном спілкування (провідна діяльність віку); провідною функцією самосвідомості підлітка є соціально-регуляторна; підлітку властиве прагнення до подолання власних недоліків, у зв'язку з цим удосконалюються процеси самовиховання.

Аналіз підходів проблеми взаємозв'язку самотності в процесі формування самосвідомості підлітків дозволяє стверджувати, що для розвитку самосвідомості, нормального перебігу процесу саморефлексії усамітнення підлітка є необхідною умовою. Разом з цим, усвідомлення й пізнання свого внутрішнього світу можуть викликати виражене переживання тривоги, усвідомлення своєї унікальності і оригінальності – почуття самотності в формі страху самотності, таким чином продукувати негативні наслідки розвитку самосвідомості та особистості підлітка, поведінкові відхилення [2; 15]. Уявлення підлітка про себе співвідноситься з образом «ми» – середньо типовим ровесником своєї статі. З дорослішанням, у підлітка посилюється прояв індивідуальності, він більше знаходить розходжень між собою та іншими. Звідси зростає потреба в психологічній інтимності, яка була одночасно й саморозкриттям, і проникненням у внутрішній світ однолітків. Усвідомлення своєї несхожості передує глибоке розуміння свого внутрішнього зв'язку і єдності з оточуючими, без якого неможливо вирішення проблеми самотності підлітка. Тому переживання самотності у підлітковому віці є ні скільки патологічною проблемою, а скільки необхідною умовою розвитку особистості в процесі становлення самосвідомості.

Виходячи з вищевикладеного, існування самотності у підлітковому віці визначає вирішальну роль в процесі формування самосвідомості особистості та її структурних компонентів, особливо рефлексивних, і в цьому контексті потребує емпіричного з'ясування психологічних особливостей взаємозв'язку переживання самотності і структурних

компонентів самосвідомості та добір, адекватних ситуації розвитку підлітка, психокорекційних заходів.

Теоретичний аналіз проблематики впливу переживання самотності на розвиток та становлення самосвідомості особистості свідчить про відсутність єдиної психологічної концепції феномену самотності у вітчизняних психолого-соціальних джерелах. Самотність розглядається дослідниками як стан з позиції норми/патології/відхилення, позитивності/негативності досвіду, її природи, факторів і внутрішніх/зовнішніх причин виникнення та умов прогресування.

Почуття самотності може проявлятися в дуже тяжких формах та приводити до інших психічних порушень та поведінкових наслідків (крайня – самогубство). Переживання почуття самотності не завжди залежить від соціального оточення: переживання самотності виникає як наслідок спотворених – самосприймання і світосприйняття, самооцінки, уявлень про себе та самоповаги, які в свою чергу, є структурними компонентами самосвідомості. На нашу думку, самотність – це стійке та загострене внутрішньо особистісне почуття внутрішньої порожнечі, відчуженості, самоізольованості від інших людей.

Науковцями доведено, що переживання самотності різного ступеня вираженості – розповсюджене явище в підлітковому віці. Переживання почуття самотності у підлітковому віці співпадає з інтенсивним психічним та емоційним розвитком, становленням самосвідомості. Водночас, процес формування самосвідомості і її компонентів є важливим новоутворення підліткового віку, які закладені в його психологічній характеристиці.

Сутність поняття «самосвідомість» в наукових літературі ідентифікується із складним процесом опосередкованого пізнання себе, який розгорнений у часі та просторі і пов'язаний із інтеграцією одиничних ситуативних образів у цілісне утворення власного «Я-образу».

Аналіз підходів проблеми взаємозв'язку самотності в процесі формування самосвідомості підлітків дозволяє стверджувати, про неоднозначну роль самотності в розвитку самосвідомості: з однієї сторони, переживання самотності у підлітковому віці є ні скільки

патологічною проблемою, а скільки необхідною умовою розвитку особистості в процесі становлення самосвідомості; усамітнення підлітка є необхідною умовою нормального перебігу процесу саморефлексії усвідомлення й пізнання свого внутрішнього світу; з іншого, переживання самотності в окремих випадках може приводити до вираженої тривожності, дисгармонічних тенденцій розвитку.

Виходячи з вищевикладеного, існування самотності у підлітковому віці визначає вирішальну роль в процесі формування самосвідомості особистості та її структурних компонентів і в цьому контексті потребує емпіричного з'ясування психологічних особливостей взаємозв'язку переживання самотності і структурних компонентів самосвідомості та добір, адекватних ситуації розвитку підлітка, розвивальних, превентивних та психокорекційних заходів.

Література:

1. Грецов А. Г. Эмоциональные отношения со сверстниками и психологические проблемы подростков : дис. … канд. псих. наук : 19.00.19 / Грецов Андрей Геннадьевич. – Санкт-Петербург, 2003. – 182 с.

2. Идобаева О. А. Исследование эмоционального неблагополучия современных подростков как предпосылка коррекционной работы школьного психолога : дис. …канд. психол. наук : 19.00.07 / Идобаева Ольга Афанасьевна. – М., 1998. – 143 с.

3. Журавлев И. В. Феномен отчуждения: стратегии концептуализации и исследования. / И.В. Журавлев. // Психологический журнал. – 2002. – № 5. – С. 42-48.

4. Кідалова М. М. Психологічний зміст емоційних бар'єрів у підлітковому віці // Розвиток особистості в сучасному освітньому просторі : колективна монографія / за заг. Ред. О.В. Горецькою. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2013. – С. 157 – 171.

5. Кон И. С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.

6. Лушин П. О психологии человека в переходный период (Как быть, когда всё рушится) / П. Лушин. – Киев : Науковий світ, 2007. – 207 с.

7. Малышева С. В. Особенности чувства одиночества у подростков. / С.В. Малышева, Н.А. Рождественская. // Вестник МГУ. – 2001. – № 3. – С. 63-67.

8. Онучин А.Н. Проблемы и особенности социального познания подростков и юношества. / А.Н. Онучин // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 90-97.

9. Психология подростка. Полное руководство. / Под ред. Члена-корреспондента РАО А. А. Реана – СПб. : ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с.

10. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

11. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом воздасте. / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 31-41.

12. Швалб Ю.М. Одиночество: Социально-психологические проблемы. / Ю.М. Швалб, О.В. Данчева. – К. : Україна, 1991. – 270 с.

13. Шильштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом воздасте. / Е.С. Шильштейн // Вопросы психололгии. – 2000. – № 2. – С. 69-78.

14. Фром, Э. Душа человека / Э. Фром. – М. : Прогресс, 1992. – 422 с.

15. Marcelli D. Depression de l'adolescent / Daniel Marcelli // Perspectives Psy. – 1998. Vol. 37. – № 4. – P. 241–248.

Колпакчи О.С.,
старший викладач кафедри психології
Бердянського державного педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
kolpakchy.lena@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА В КОНСУЛЬТУВАННІ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ

Ефективність роботи практикуючого психолога значною мірою залежить від дотримання ним правил і норм професійної етики. Робота психолога з дитиною або підлітком – непросте завдання, яке вимагає спеціальних знань і навичок. Це завдання ускладнюється наявністю набагато більшої кількості етичних дилем, пов'язаних зі специфікою надання психологічної допомоги неповнолітньому, ніж при роботі з дорослим клієнтом. Питання конфіденційності, безпеки, збереження меж в консультуванні, рольового змішання в ситуації психологічного консультування дитини є з етичної сторони ще більш гострими і вимагають уважного професійного відношення.

Дотримання етичних правил в консультуванні дітей і їх законних представників, які зацікавлені і беруть участь в процесі, – головний обов'язок будь-якого психолога-консультанта. Багато в чому робота з дітьми вимагає ще більш високого рівня етичної поведінки через особливу їх уразливість і складність, і навіть можливістю фізичного контакту (дотику до дитини в процесі роботи) і пов'язаних з необхідністю взаємодіяти з декількома членами сім'ї. Етичні принципи найчастіше прописуються в етичних кодексах для дорослих клієнтів, і в результаті вони не завжди можуть бути застосовні до дітей. Психологу необхідно постійно прагнути до підтримки етичних і правових основ консультування дитини, але при цьому він, на жаль, буде стикатися з безліччю дилем, що виникають через відсутність однозначності в розумінні деяких питань, пов’язаних з конфіденційністю, порушенням меж, рольовим змішанням і навіть можливостями фізичного контакту (торкання до дитини в процесі роботи) і т.п.

Психологу при консультуванні дитини непросто утримувати межі, тому що дитина буде піддавати ці кордони випробуванню, а сам фахівець може стати заручником особливих симпатій до дитини, наслідків контрпереноса, пов'язаних зі спогадами про своє дитинство, почуття жалості і бажання «врятувати» дитину, бути для нього «хорошим батьком» і т.п. Всі ці етичні проблеми дитячого консультування часто є предметом обговорення в різних школах психотерапії (психоаналіз, гештальт-терапія, психодрама, клієнт-центровна терапія, транзактний аналіз і ін.).

Вкрай важливо, щоб психолог зберігав нейтральність своєї позиції, яка має на увазі ні в якому разі не байдужість і відсутність емоційного відгуку на дитину, а чітку професійну позицію, яка дозволяє залишатися в ролі «психолога-консультанта», який надає психологічну допомога дитині. Психолог може дуже сподобатися дитині, але при цьому консультант повинен пам'ятати, що його неповнолітній клієнт – не його дитина, а людина, яка звернувся за консультацією; і він так само, як і дорослий, потребує якісної, професійної допомоги з дотриманням всіх етичних правил.

Дитячий психолог проводить консультації для батьків, індивідуальні заняття з дитиною або підлітком (ігрову і пісочну терапію, арт-терапію, казкотерапію), заняття з дітьми або підлітками в тренінговій групі, психодіагностику дитини, діагностику стилю виховання батьків, навчальні або тренінгові групи для батьків [1].

Основною відмінністю консультування дітей є змішання інтересів і запитів на консультацію від різних сторін, які виходять від самої дитини, її батьків і законних представників, вчителів, вихователів та інших фахівців, що працюють з дитиною. У консультуванні дітей і підлітків спостерігається багатоваріантність цілей.

Г.Б. Моніна зазначає, що якщо, працюючи з дорослими, консультант орієнтований тільки на мету клієнта, то в роботі з дітьми він орієнтований:

- на фундаментальні цілі (ті, які ставляться всіма дитячими консультантами перед усіма дітьми, які приходять на прийом);

- цілі, які ставлять перед консультантом батьки і фахівці, що працюють з дитиною;

- цілі самої дитини;

- професійні цілі, пов'язані з гіпотезами консультанта, виникаючими в конкретній ситуації консультування [2].

Консультування дітей та підлітків має ряд специфічних особливостей, які впливають на формування відносин в діаді «консультант – клієнт» і породжують етичні дилеми [3].

1. Діти і підлітки дуже рідко самі звертаються за консультацією до психолога. Найчастіше ініціаторами консультування дитини виступають його батьки, вчителі, родичі, опікуни тощо. В цьому випадку виникає проблема вмотивованості – наскільки сама дитина хоче змін, наскільки вона сама зацікавлена в отриманні психологічної допомоги? Бувають випадки, коли дитина стає заручником виключної волі його законних представників (батьків, опікунів), які настоюють на консультації, і, відповідно, сама буває не зацікавлена в результатах, ні навіть у встановленні контакту з фахівцем. Це дуже тонкий етичний момент, при появі якого консультант не повинен піддаватися тиску з боку батьків, що змушує дитину ходити до психолога, перетворюючи повноправного суб'єкта консультування в безправний і безмовний об'єкт психологічного впливу.

2. Навіть якщо дитина має власну мотивацію звернення за допомогою до психолога, її запит і мета можуть не збігатися з метою і запитом на результат консультування у батька, який приводить дитину до консультанта. Психологу доводиться в такому разі орієнтуватися на декількох суб'єктів (дитину, батьків). В такому випадку рекомендується укладання тристоронніх контрактів на консультування, де прописується мета кожного суб'єкта, який звернувся за консультацією.

4. Особливо гостро постає питання конфіденційності консультування, коли психолог повинен балансувати між необхідністю збереження довірливо відкритою дитиною в процесі бесіди з психологом інформації та бажанням батьків мати відомості про те, що відбувається з їх дитиною, за яку він відповідає. Конфіденційність в дитячому консультуванні також неухильно дотримується психологом як найважливіший етичний принцип, дозволяючи створити атмосферу безпеки і довіри для дитини. Іноді батьки вважають, що вони мають

право знати все, що відбувається з їхньою дитиною і що розкривається в процесі консультування. Буває, що батьки наполягають на тому, що повинні бути присутніми на всіх сесіях, що проводяться з дитиною. Фахівцю важливо донести до батьків, що в консультуванні дітей і підлітків також існують межі конфіденційності. Спочатку і дитині, і батькам позначається, що конфіденційність буде порушена тільки у випадках, якщо психолог дізнається, що життю дитини щось загрожує, якщо сама дитина вчиняє дії, які загрожують чийогось життя, і якщо розкривається ситуація насильства по відношенню до дитини. У всіх інших випадках психолог зберігає таємницю довіреної дитиною інформації і дає батькові зворотний зв'язок про дитину, не порушуючи правила конфіденційності. При цьому вже на першій сесії консультанту важливо обумовити з дитиною (особливо підліткового віку), в якій мірі він може обговорювати інформацію, дану дитиною, з батьком і опікуном. При цьому підліток повинен бути впевнений, що перед тим, як щось розповісти батькові, консультант обов'язково запитає у нього дозволу, обговорить з ним, що можна передати батькові, який турбуються про дитину.

4. У консультуванні дітей і підлітків, як і в консультуванні сім'ї, психологу варто уникати порушення меж, вступу в коаліції, в які його вільно чи мимоволі «запрошують» члени сім'ї клієнта або сам клієнт. Прикладами коаліцій можуть бути: об'єднання психолога з дитиною проти батьків або коаліція психолога і батьків проти дитини, коаліція дитини і батьків проти вчителів або адміністрації школи і т.п. Виникнення таких коаліцій свідчить про порушення меж в консультуванні і дисфункціональності самого процесу для всіх її учасників. Відстоюючи інтереси дитини в дитячому консультуванні, психолог все-таки займає автономну, об'єктивну позицію, не втручаючись в патологічні «спаринги», які часто характеризують дисфункціональні міжособистісні відносини.

5. Важливою етичною проблемою є питання про міру відповідальності дитини за результати роботи з психологом. Якщо в ситуації консультування дорослого відповідальність між фахівцем і клієнтом розподіляється порівну, то відносно дитини варто розуміти, що вона далеко не завжди здатна самостійно створити собі сприятливі

умови для змін (на відміну від дорослої людини). Так як дитина не може контролювати навколишню середу, консультанту необхідно взяти на себе більшу відповідальність за благополуччя дитини за допомогою надання їй прямої допомоги. Саме з цієї причини в ситуації, коли у дитини є якась психологічна проблема (страхи, спалахи неконтрольованої агресії, поведінкові проблеми і т.п.), важливим фактором її усунення є досить копітка робота дитячого психолога з батьками і близьким оточенням по зміненню зовнішніх умов, що провокують небажану поведінку.

Література:

1. Детская и подростковая психотерапия : учебник / под ред. Е.В. Филипповой. – М. : Изд-во Юрайт, 2016. – 432 с.
2. Монина Г.Б. Психологическое клнсультирование детей и подростков : учебник / Г.Б. Монина. – СПб. : Изд-во СПУ управления и экономики, 2011. – 210 с.
3. Нестерова А.А. Профессиональная этика психолога : учебник / А.А. Нестерова, Т.Ф. Суслова. – М. : Изд-во Юрайт, 2017. – 356 с.

Крамаренко А.М.,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри початкової освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
allakramarenko11@ukr.net

ДО ПРОБЛЕМИ ЕКОЛОГО ОРІЄНТОВАНИХ МЕТОДІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап екологізації освітнього простору висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців у цілому, та початкової зокрема.

Для розвитку в майбутніх учителів початкової школи екологічно значущої рефлексії доцільно використовувати такі методи, які згодом будуть успішно трансформовані педагогами в практику роботи з молодшими школярами, а саме: метод екологічної лабіалізації, екологічної асоціації, художньої репрезентації природних об'єктів, екологічної ідентифікації, екологічної емпатії, екологічної рефлексії, екологічної турботи, ритуалізації, екологічних очікувань та ін. (А. Льовочкіна, В. Скребець, С. Шмалєй, В. Ясвін та ін.).

Метод екологічної лабілізації (від лат. labilis – нестійкий) пов'язаний із цілеспрямованим впливом викладача на учасників еколого-освітнього процесу, в результаті якого в них виникає психологічний дискомфорт, зумовлений розумінням майбутніми вчителями неефективності традиційних стратегій екологічної діяльності. Наприклад, при створенні біотопної експозиції до діарами природного ландшафту навмисно додають обгортки від цукерок, морозива, поліетиленові пакети тощо, для того, щоб викликати психологічний дискомфорт при спогляданні порушеної краси пейзажу. У студентів активізуються лабілізаційні процеси – бажання позбавитися від неприродних предметів.

Метод екологічних асоціацій (від лат. associatio – з'єднання) використовується для встановлення аналогій між виявами природних

об'єктів і відповідними соціальними виявами, а образ, який при цьому виникає, сприяє різнобічному розвитку уявлення особистості про досліджуваний феномен (наприклад, танок метеликів).

Метод художньої репрезентації природних об'єктів (від франц. representation – представництво) полягає у формуванні "художнього поля" їх сприймання засобами мистецтва. У контексті цього методу доцільно застосовувати прийоми, розроблені Г. Тарасенко: метафоризація "естетично непривабливих" природних об'єктів; складання "сезонних" словничків, які об'єднують образи-метафори в межах однієї естетичної домінанти, характерної для певної пори року, тощо [2, 230]. Майбутнім учителям початкової школи також варто запропонувати завдання типу: прокоментувати філософський смисл картини К. Білокур "Цар-колос"; скласти екологічну казку для молодших школярів за мотивами картини М. Приймаченко " Квіти-оченята" тощо.

Метод екологічної ідентифікації (від лат. identificare – ототожнювати) полягає в педагогічно обумовленому ототожненні себе з природним об'єктом, зануренні в обставини, в яких розгортається специфічна екодрама. Цей метод стимулює процес психологічного моделювання станів природних об'єктів, сприяє кращому розумінню цих станів, поглиблюючи тим самим уявлення особистості про певний природний об'єкт. Реалізацію цього методу можна здійснювати у формі ігор-перевтілень ("Про що мріє тополя", "Морські дива" та ін.), написання міні-творів, розробки проектів ("Коли верба засмучена", "Я – море", "Джерельні сльози", "Природна краса без сміття" тощо) та ін.

Метод екологічної емпатії полягає в педагогічному підсиленні співпереживання студента стану природного об'єкта, співчуття йому в умовах екологічної небезпеки. Цей метод стимулює проекцію, тобто перенесення особистістю власних станів на природні об'єкти, а також переживання власних емоцій і почуттів стосовно стану природних об'єктів. Наприклад, майбутнім учителям початкової школи пропонується участь у проекті "Рада природи" (учасники "вживалися" в той чи інший суб'єкт природи й висловлювали від його імені почуття з

приводу антропологічної діяльності, а потім надавали пропозиції щодо розв'язання нагальних проблем) та ін.

Метод екологічної рефлексії полягає в педагогічному сприянні аналізу студентом власних дій і вчинків щодо природи з огляду їхньої екологічної доцільності. Цей метод має важливе значення в корекції стратегій і створенні мотивації вдосконалення індивідуальних технологій взаємодії в системі "людина – навколишнє середовище". Наприклад, пропонується така ситуація: із кращих спонукань приносимо додому з вулиці кошеня, не знаючи, що мати-кішка продовжує піклуватися про нього. Відзначаючи екологічну недоцільність такого вчинку, наголошуємо на тому, що, з "погляду тварини", ми не можемо сприйматися інакше, як "викрадачі малюків". Формою реалізації цього методу було написання міні-творів ("Я очима мого домашнього улюбленця", "Я відчуваю загрозу природі…", "Я очима флори" тощо).

Методи розвитку індивідуальних способів взаємодії зі світом природи (методи екологічних очікувань, ритуалізації, екологічної турботи) передбачають освоєння технологій, які дають майбутньому вчителю змогу брати участь у житті самої природи, у процесах, що відбуваються в ній (виготовлення годівниць, висадка дерев тощо).

Серед прийомів стимулювання професійної рефлексії, які дають студентам змогу здійснювати рефлексивний аналіз своїх дій, поглядів, особистісно-професійних якостей, примушує їх досліджувати власну еколого-педагогічну поведінку, є такі: рефлексивний консиліум – групове обговорення конкретної еколого-педагогічної проблеми, пошук альтернативних шляхів вирішення та ін.; рефлексивні дебати – ігровий прийом, подібний до "сократичного діалогу"; рефлексивне інтерв'ю – комунікативна методика, яка розвивала як "мистецтво ставити питання", так і внутрішню настанову на вдумливий пошук відповідей.

Разом з тим перед початком педагогічної практики доцільно проводити рефлексивний тренінг. Його процедура полягала в тому, що студенти по черзі виконують роль "учителя" та "учня". "Учитель" розробляє і проводить заняття за відповідною темою. На таких уроках пропонується еколого-педагогічні завдання, які повинні розв'язати "умовні учні". Наступним кроком є здійснення аналізу еколого орієнтованого уроку, заснованого на принципі дзеркального

відображення навчальної ситуації уроку очима "вчителя" й "учня", що дає можливість усім учасникам тренінгу відрефлексувати свої дії, погляди. Цінність такого методу з розвитку педагогічної рефлексії полягає в можливості для майбутнього вчителя початкової школи апробувати й осмислити себе у професійній ролі, проаналізувати отримані результати, визначити відповідні напрями підвищення їх ефективності. Зазначимо, що застосування такого методу дає змогу студенту, який по черзі виконує ролі "учителя" й "учня", глибше пізнати себе як особистість і як суб'єкта еколого-педагогічної діяльності.

Зазначимо, що участь у груповому рефлексивному аналізі такого уроку формує більш рельєфне уявлення про еколого-педагогічну діяльність учителя початкової школи в усій її перспективі: від розробки стратегії уроку до її результатів, як прогнозованих, так і реально досягнутих [1, 34].

Після проходження педагогічної практики до звіту майбутні вчителі початкової школи також додають авторські відеофільми щодо власної еколого-педагогічної діяльності в початковій школі. Так, були висвітлені майже всі екологічні проекти й акції, у яких були задіяні молодші школярі під керівництвом студентів-практикантів ("Чистий клас – чиста школа", "Червона книга твого краю", "Посади квітку, прикрась світ…" та ін.). Авторські відеофільми відображали технологію організації та проведення запланованих заходів, презентували кінцевий результат. Аналізуючи надані відеороботи, студенти мають можливість визначити, що вдалося на практиці, й окреслити певні недоліки в еколого-освітній діяльності студента-практиканта.

Після проведення поглибленої роботи над еколого-освітньою проблемою, рефлексивний аспект діяльності обов'язково включав такі орієнтовні запитання: "Які цікаві ідеї, знахідки можуть стати мені в пригоді в подальшій еколого-освітній діяльності?", "Які оригінальні ідеї можна використати під час еколого-освітньої діяльності в початковій школі?", "На що звернути увагу при підготовці до еколого орієнтованого виховного заходу в початковій школі?" тощо.

Отже, маємо зазначити, що стимулювання професійної рефлексії та готовності студентів формувати в молодших школярів екологічні

цінності надає можливість більш свідомо з боку майбутніх фахівців ставитися до місії еколого орієнтованого вчителя, визначати власні успіхи та труднощі, активізувати потребу в самовдосконаленні.

У цілому доцільність відповідного поетапного формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи як в аудиторний, так і позааудиторний час вимагає результативного підтвердження.

Література:

1. Крамаренко А. Біо(еко)етична діяльність учителя початкової школи: навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів спеціальності 013 "Початкова освіта"] / Алла Крамаренко. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2017. – 192 с.

2. Тарасенко Г. С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: Порадник для батьків з виховання душі і серця дитини / Г. С. Тарасенко. – Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2008. – 240 с.

Крамаренко Д.М.,
вчитель вищої категорії,
багатопрофільної гімназії №2
м. Бердянськ, Україна
dkramarenko81@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ: СУЧАСНИЙ ВЕКТОР

Педагогічна освіта має свої характерні особливості: так, як відомо, вона передбачає подвійну підготовку вчителя. З одного боку, це вихователь (що є єдиним у професійній підготовці всіх вчителів), з іншого – учитель-предметник (кожен учитель має підготовку відповідного профілю). Така ситуація зумовлена детермінуючими факторами, що визначаються на основі предметного розподілу праці. Цими факторами є мета професійної освіти, загальна структура професійної діяльності, структура об’єктів вивчення, в якості яких

виступає галузь людської діяльності, що відповідає профілю професійної підготовки тощо [1].

Отже, з одного боку, педагогічна діяльність характеризується суб'єкт-суб'єктними відносинами, але педагогічна підготовка вчителя зумовлена об'єктом та предметом його професійної діяльності, що відповідає предметному розподілу праці (В. Стешенко). Так, об'єктом професійного впливу вчителя є людина (особистість учня та закони її життєдіяльності в суспільстві, закони розвитку вищої нервової системи та різних органів, батьки та ін.). Учитель впливає на особистість за допомогою предмета діяльності. Одним з основних предметів професійної діяльності вчителя є освітня галузь знань (навчальний предмет). Тому в його професійній підготовці умовно можна виділити дві мети: одна – це оволодіння законами, принципами та методами становлення школяра як особистості, друга – оволодіння способами професійної діяльності з відповідної освітньої галузі знань, засобами якої формується особистість школяра.

Особливо виразно це можна прослідкувати в підготовці вчителя трудового навчання. Так, аспект освітньої діяльності, який пов'язаний з вихованням учнів, належить до виховної діяльності вчителя. Аспект же освітньої діяльності, який пов'язаний з трудовим навчанням, стосується більше галузей матеріального виробництва. Окрім того, і це головне, особистість учня, як об'єкт вивчення, має іншу структуру, ніж навчальний предмет. Наприклад, за В. Ледньовим [2], структура особистості учня зумовлена її досвідом, функціональними механізмами психіки, типологічними властивостями та динамікою. Структура ж трудового навчання аналогічна до структури матеріального виробництва та характеризується, як відомо, використанням матеріалів, застосуванням техніки, здійсненням технологічних операцій, додержанням правил і умов організації виробництва та контролем продуктів виробничої діяльності.

Оскільки ми говоримо про гуманізацію освіти, то на перший план у професійній підготовці вчителя виступає формування готовності до особистісно-орієнтованого навчання, а на другий – освітня галузь знань, як засіб особистісного становлення школяра. Ці два аспекти професійної

підготовки вчителя інтегруються наприкінці кожного освітньо-кваліфікаційного рівня навчання вчителя. І міжпредметні зв'язки мають у цій інтеграції відігравати вирішальну роль.

Отже, детермінація структури змісту професійної підготовки вчителя на основі предметного поділу праці під час складання освітньо-професійної програми дозволила чітко визначити дві її складових та здійснити предметне наповнення цих складових. Так, однією складовою є психолого-педагогічна підготовка, другою – фахова, яка визначає спеціальність учителя.

Здійснення цих двох аспектів підготовки вчителя на одному рівні недоцільне і неможливе. Недоцільне через те, що немає рації та відповідного часу здійснювати підготовку вчителя одночасно за двома однаковими напрямками. Наприклад, на рівні бакалавра освіти та бакалавра певної технології чи фізики, або магістра з освіти та з тієї ж технології чи фізики. А неможливо через те, що підготовка студентів за освітньою галуззю ЗЗСО підпорядкована загальній психолого-педагогічній підготовці вчителя. Проте, умовне розділення їх доцільне та необхідне, бо забезпечує конкретне визначення змісту освіти вчителя.

Відомо, що в епоху стрімкого накопичення інформації, швидкого старіння знань постала проблема готовності фахівця до самостійного добування знань, тобто перманентної освіти. Сучасний фахівець повинен уміти вчитися, бути готовим до колективної діяльності та вміти керувати колективом чи виробництвом. Особливо ці вимоги актуальні для підготовки вчителя. У педагогіці відомо, що людина досконаліше володіє тими знаннями, якими оволоділа самостійно. До того ж, навчальні програми не можуть повною мірою забезпечити професійну підготовку студента та формування в нього необхідних особистих якостей. Тому самостійна робота студентів відіграє важливу роль у їхньому професійному становленні. Усвідомлене просування студента сходинками самостійної навчальної праці сприяє розвитку творчих здібностей, забезпечує успішність оволодіння знаннями, уміннями та навичками роботи. У процесі самостійної роботи студент поповнює та вдосконалює свої знання, формує переконання, виховує волю, старанність, працелюбство. Усе це дозволяє йому виховувати в собі якості активного громадянина, який володіє високою культурою праці

та поведінки.

Самостійна робота розглядається в літературі як форма організації навчально-пізнавальної та навчально-практичної діяльності студентів, засобом її активізації, чи як специфічний вид цієї діяльності, який забезпечує формування самостійності суб'єкта, навчання через зміст та методи всіх видів навчальних занять. Лише на основі самостійної роботи кожного студента забезпечується глибоке засвоєння теоретичних знань, формування потреби в постійному їх поповненні та оновленні, оволодіння раціональними прийомами та методами самоосвіти, розвиток педагогічного мислення. Завдяки самостійній роботі можлива реалізація безперервної освіти та залучення студентів до участі в наукових роботах. Вона є засобом індивідуалізації навчання і виховання студентів.

Під час виконання наукових досліджень студенти використовують знання з різних дисциплін, тобто здійснюють міждисциплінарну інтеграцію. Цей факт ще раз підкреслює важливість дидактичної ролі міжпредметних зв'язків у побудові змісту професійної підготовки вчителя, який вони мають певним чином систематизувати.

Організація вищої освіти в Україні зумовлена низкою нормативних документів, до яких належить: Національна доктрина розвитку освіти, Закон України «Про вищу освіту» (2017), Національна рамка освітніх кваліфікацій, Положення про організацію освітнього процесу у ЗВО та інші.

Відповідно до Положення про організацію освітнього процесу у ЗВО сам освітній процес визначається як система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до Державних стандартів освіти. Основними принципами, на яких базується освітній процес, є науковість, гуманізм, демократизм, наступність і безперервність, незалежність від втручання будь яких політичних партій, інших громадських та релігійних організацій.

У сучасній педагогіці з погляду діяльності освіта розглядається як засіб розвитку людини. Відповідно до професійної освіти відомий учений-психолог О. Леонтьєв [3, 25] зазначив, що професійна освіта є

«виробництво» (треба розуміти – формування) передусім людини як людини, а не працеподібної істоти, яка автоматично виконує набір професійних функцій.

Отже, метою сучасного освітнього процесу підготовки майбутніх учителів трудового навчання у ЗВО є формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в соціально-культурній сфері, у галузях техніки і технологій, системах управління та організації праці в умовах ринкової економіки.

Література:

1. Афонін Е.А. Соціальні технології і освіта // Філософія освіти в сучасній Україні : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Київ, 1-3 лютого 1996 р.) / Е.А. Афонін. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 97-108.

2. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы : монография / В.С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991. – 224 с.

3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 584 с.

Кривильова О.А.,
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри професійної освіти,
трудового навчання та технологій
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
Krivileva.lena@gmail.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Проектування як чинник зумовлює хід психолого-педагогічної підготовки та визначає його характер. Вихідними положеннями проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗПТО є:

1. Ідея проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗПТО полягає у створенні умов для досягнення студентами оптимального рівня психолого-педагогічної компетентності відповідно до освітньо-професійної характеристики, Національної рамки кваліфікацій та професійних вимог до викладачів ЗПТО.

2. Мета проекту – підвищення рівня психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗПТО відповідно до стандартів вищої освіти щодо організації освітнього процесу та формування психолого-педагогічної компетентності.

3. Проект зорієнтовано на використання у ЗВО, що впроваджують освітню діяльність на першому та другому рівнях вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта. Математика та 014 Середня освіта. Фізика.

4. Проект базується на визнанні людини як найвищої цінності суспільства та передбачає: створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів; утвердження в учасників освітнього процесу вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах.

5. Об'єктом проектування є система психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗПТО, яка складається з таких компонентів: цільового, ціннісно-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольно-регулювального та оцінно-результативного.

6. Моделюється психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів ЗПТО.

7. Проект оцінюється за результатами формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів ЗПТО.

Етапи проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗПТО охоплює такі дії: аналіз об'єкта проектування – психолого-педагогічної підготовки (ППП); вибір форми проектування ППП; теоретичне забезпечення проектування ППП; методичне забезпечення проектування ППП; просторово-часове забезпечення проектування ППП; матеріально-технічне забезпечення проектування ППП; правове забезпечення проектування ППП; вибір системотвірного фактора проектування ППП; встановлення зв'язків і залежностей компонентів ППП; складання документа проектування ППП майбутніх викладачів; уявне експериментування ППП майбутніх викладачів; експертна оцінка проекту ППП; коригування проекту ППП; прийняття рішення про використання проекту ППП майбутніх викладачів ЗПТО. Це завершальна дія процесу проектування, після якої здійснюється впровадження проекту в практику [1, с. 78].

Основні поняття «психолого-педагогічна підготовка», «зовнішня психолого-педагогічна підготовка», «внутрішня психолого-педагогічна підготовка» трактуємо як:

1) психолого-педагогічна підготовка – це зовнішній вплив на внутрішній стан особистості за допомогою створення відповідних організаційно-педагогічних умов з метою досягнення нею оптимального рівня психолого-педагогічної компетентності;

2) зовнішня психолого-педагогічна підготовка – це організований освітній процес зі створення умов для досягнення студентами оптимального рівня психолого-педагогічної компетентності;

3) внутрішня психолого-педагогічна підготовка – це процес оволодіння студентами певними компетенціями в досягненні

психолого-педагогічної компетентності, передумовами формування якої є вдосконалення виконання основних професійних функцій, що відповідають певним видам психолого-педагогічної діяльності [1, с. 86].

Проектування психолого-педагогічної підготовки ґрунтуємо на визначених підходах та принципах, що мають певні призначення. Так, с*истемний підхід* зорієнтовано на розробку системи психолого-педагогічної підготовки, визначення загальних системних властивостей та якісних характеристик її компонентів. Системний підхід допомагає окреслити мету і завдання навчальної, самостійної та практично зорієнтованої діяльностей студентів відповідно до навчального плану та програм ЗВО тощо (цільовий компонент); обрати методи стимулювання позитивної мотивації студентів (ціннісно-мотиваційний компонент); виділити структуру та зміст предметних та міждисциплінарних знань, адекватних основним функціям, що реалізують викладачі в психолого-педагогічній діяльності, обрати відповідні до навчального плану дисципліни (змістовий компонент); обрати форми, методи, прийоми і засоби навчальної, самостійної та практично зорієнтованої діяльностей майбутніх викладачів та схарактеризувати критерії відповідних виявів знань, умінь, навичок (операційно-діяльнісний компонент); забезпечити дієвий контроль та самоконтроль за рівнем академічних і особистісних досягнень студентів (контрольно-регулювальний); забезпечити якісну діагностику та самодіагностику рівня академічних та особистісних досягнень студентів (оцінно-результативний компонент).

Компетентнісний підхід зорієнтовано на вироблення тактики освітнього процесу, розробку структури психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів ЗПТО та визначення результатів навчання. Реалізація зазначеного підходу здійснюється завдяки таким діям: аналіз загальних компетенцій, найбільш важливих для роботодавців та випускників; визначення загальних та специфічних для педагогічної освіти компетенцій; інтегрування специфічних компетенцій із освітньо-професійною характеристикою певних фахівців (професійні функції) та інше.

Акмеологічний підхід зорієнтовано на створення умов, що спонукають особистість до прогресивного саморозвитку, самоорганізації

та відповідно професійного самовдосконалення в досягненні оптимального рівня психолого-педагогічної підготовки та психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів ЗПТО. Для реалізації цього підходу здійснюються такі дії: визначаються потреби та потенціал психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗПТО, зокрема фізико-математичних дисциплін; визначаються результати навчання відповідно до обраних компетенцій психолого-педагогічної підготовки загалом та її окремих структурних одиниць; суб'єктна орієнтація під час конструювання і безпосереднього впровадження педагогічного впливу на студентів як мету, суб'єкт, результат і головну умову ефективності навчання та виховання та інше.

Аксіологічний підхід зорієнтовано на визначення сукупності пріоритетних цінностей в освіті, вихованні й саморозвитку людини сучасного суспільства та проектування їхнього відображення в нормах та цілях майбутніх викладачів ЗПТО у процесі психолого-педагогічної підготовки. Реалізація зазначеного підходу здійснюється шляхом: виявлення ціннісних орієнтацій студентів, з подальшим коригуванням щодо етичних позицій у психолого-педагогічній діяльності; інформування студентів про ціннісні орієнтації та виокремлення найбільш значущих при викладанні циклу психолого-педагогічних дисциплін; аналізу аксіологічного потенціалу психолого-педагогічних дисциплін, безпосереднього морального ставлення особистості до явищ навколишньої дійсності, інших людей і їхніх вчинків; адаптація студентів до системи професійних ціннісних орієнтацій завдяки навчальній, практично зорієнтованій, самостійній діяльності та взаємодії з викладачами як носіями педагогічної моралі та інше [1, с 101].

Психолого-педагогічна компетентність базується на загальних та специфічних компетенціях педагогічної освіти (інструментальні, міжособистісні, системні). Визначено психолого-педагогічну компетентність як динамічне поєднання етичних цінностей та міжособистісних, когнітивних, метакогнітивних, розумових, практичних знань, умінь і навичок, що є результатом психолого-педагогічної підготовки випускника ЗВО (бакалавра) для виконання психолого-педагогічної діяльності. *Етичні цінності*: сукупність норм поведінки (моральна свідомість (знання та почуття), моральна діяльність, моральні

відносини), що визначають аксіологічний вектор майбутньої психолого-педагогічної діяльності. *Когнітивні та метакогнітивні вміння, навички, знання та розуміння*: когнітивна сфера особистості (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява та увага), метакогнітивна сфера особистості (метакогнітивна обізнанність, метакогнітивна оцінка, метакогнітивна регуляція), що мають місце в оволодінні особливостями психолого-педагогічної діяльності (змістом є теоретичні знання академічної сфери). *Розумові та практичні вміння та навички здійснення психолого-педагогічної діяльності*: конструктивні, комунікативні, дидактичні, перцептивні, сугестивні, пізнавальні, прикладні, уміння в галузі педагогічної техніки (змістом є практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій). *Міжособистісні вміння та навички в процесі психолого-педагогічної діяльності*: володіння методами спілкування та активної взаємодії під час реалізації психолого-педагогічної діяльності [1, с 120].

Література:

1. Кривильова О.А. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів: теоретичний та методичний аспекти : монографія. Бердянськ : БДПУ, 2017. 305 с.

Левочко С.
здобувач вищої освіти 358-с групи
спеціальності «Психологія»
Шевченко С.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
М. Мелітополь, Україна
Svetlanashev1986@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

Для підлітків характерна підвищена інтелектуальна активність, стимульована не тільки їх природною допитливістю, а й бажанням розвинути, продемонструвати свої здібності, отримати високу оцінку. Розв'язуючи складні завдання, вони нерідко виявляють високорозвинений інтелект, неабиякі здібності. Необхідність розв'язувати прості завдання іноді викликає у них емоційно-негативну афективну реакцію, відмову від такої роботи. Упродовж цього періоду триває розвиток мислення, пам'яті, формується цілісніше усвідомлення того, що відбувається навколо, розширюються межі уяви, діапазон суджень. Ці можливості пізнання сприяють розвитку абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням метакогнітивних (пов'язаних з виробленням стилю інтелектуальної діяльності) навичок. Ці чинники суттєво впливають на зміст думок підлітка, його здатність до моральних суджень [2].

Розвиток особистості підлітка характеризується такими психологічними особливостями: поява відчуття дорослості визначає спрямованість та зміст активності дитини; вони прагнуть визнання своєї дорослості, оскільки не відчувають себе дорослими повною мірою; з'являється велика чутливість до засвоєння норм, цінностей, способів поведінки; посилюється прагнення бути самостійним; виникає постійна потреба у доброзичливому ставленні, тактовності з боку

дорослих; у діяльності підлітки самостійно ставлять мету, складають план дій, підбирають засоби.(але часто неповністю усвідомлюють свої дії, не прагнуть самоаналізу, їхні вчинки характеризуються імпульсивністю); в підлітковому віці також розвиваються специфічні особливості самосвідомості, що проявляється в самооцінці (механізмом розвитку самосвідомості підлітків є їхня постійна рефлексія, тому вони часто є невдоволеними самими собою); підлітки дуже цікавляться іншими. їм подобається аналізувати дії та думки знайомих, розмовляти про свій внутрішній світ, переживання, почуття; розвиваються такі вольові якості, як наполегливість, цілеспрямованість (але часто їхні вольові дії спрямовані тільки на щось одне); бурхливо розвивається вольова сфера підлітків (практично усе їхнє життя і діяльність супроводжуються яскравими емоціями, почуттями, переживаннями, особливо у спілкуванні з однолітками протилежної статі; інтенсивно формується спрямованість, інтереси) [5, с. 38].

До загальних ознак творчого характеру мислення підлітків вчені відносять: оригінальність думки, здатність давати відповіді, які суттєво відхиляються від звичних; велика кількість думок, ідей, що виникають у людини за одиницю часу; сприйнятливість до проблем, чутливість до суттєвого; здійснення розумових дій доцільно, а не випадково; здатність виявляти нові, незвичні функції об'єкта чи його частини; гнучкість розмірковування, коли людина може легко відхилятися від звичного способу розв'язування завдання, долаючи «бар'єр минулого досвіду»; здатність самостійно відкривати нові знання тощо [1].

У процесі створення творчого продукту (креативному процесі) виділяється ряд обов'язкових стадій [3; 4]:

1) поява нестандартної проблеми і виникнення протиріччя між необхідністю та неможливістю її вирішення;

2) зародження та оптимізація мотивації до вирішення завдання;

3) дозрівання ідеї в процесі раціонального відбору та накопичення суми знань про проблему;

4) логічний «глухий кут», супроводжуваний обов'язкової фрустрацією емоційно-вольової сфери особистості;

5) осяяння (інсайт) – інтуїтивне прозріння, як би виштовхує потрібну ідею у свідомість;

6) експериментальна перевірка ідеї.

Також відомо, що важливим засобом формування інтелектуально розвиненої творчої особистості є творчі задачі. Це неординарні задачі, в яких сформульовано певну вимогу, що виконується на основі знання законів, але відсутні прямі чи непрямі вказівки на ті явища, закономірностями яких слід скористатися для розв'язування цих задач [2].

Таким чином, у підлітків спостерігається сплеск дослідницької активності. У 11-12 років практично всі підлітки направляють свою дослідницьку активність на формулювання пошукових питань. Це відбувається тому, що вони намагаються зрозуміти й осмислити причинно-наслідкові зв'язки й закони появи різних подій. Дослідницька активність підлітків на етапі причинного мислення характеризується двома якостями: зростанням самостійності розумової діяльності й критичності мислення. Завдяки самостійності підліток навчається керувати своїм мисленням: ставити дослідницькі цілі, висувати гіпотези причинно-наслідкових залежностей, розглядати відомі їй факти з позицій висунутих гіпотез. Ці здатності, без сумніву, є основними передумовами розвитку творчого потенціалу на етапі причинного мислення. З одного боку, завдяки усвідомленню підлітками правил і законів, їхня творча діяльність стає більш осмисленою, логічною, правдоподібною. З іншого боку, критичність може перешкодити творчості, тому що на цьому етапі висування гіпотези вона може здатися нереальною і буде відкинутою [1; 5].

Література:

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

2. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості /В.О. Моляко// Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2-9.

3. Музика О.Л. Творчість з позицій суб’єктно-ціннісного аналізу // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення освітньої

практики в системі післядипломної педагогічної освіти: Наук.-метод. зб. / За ред. М.М.Заброцького. – Київ–Житомир: ЖОІППО, 2006. – С. 118-126.

4. Симоненко С.М., Грек О.М. Візуальна креативність: діагностика та комп`ютерні технології розвитку: монографія / С.М.Симоненко, О.М. Грек. –Одеса: Фенікс, 2010. – 200 с.

5. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста / Е.Л. Яковлева // Вопр. психол., 1994. – N5. – С. 37-42.

Ліпанова О.А.,
заступник директора з НВР
Бердянського економіко-гуманітарного коледжу
Бердянського державного педагогічного університету
м.Бердянськ, Україна
begk.bdpu@gmail.com

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНІ ПРОЕКТИ, DIGITAL STORYTELLING

«Навчайте мене по-новому. Спілкуйтеся зі мною», «Станьте тим самим викладачем», «Мені потрібна творчість. Я хочу, щоб інші мене почули», «Повірте у мої здібності. Мені не потрібен Голівуд», «Хочу стати хорошим оповідачем», «Навчіть мене» - ці слова з цифрової історії, створеної одним учнем, могли б сказати багато сьогоднішніх здобувачів шкільної, професійно-технічної й вищої освіти. Вони хочуть, щоб їх зацікавлювали, мотивували розвиток їх навичок і талантів, хочуть розповідати історії, використовуючи сучасні цифрові технології.

Встановити, що являє собою цифрова історія, які переваги має інтеграція цифрових технологій у навчальні проекти, з'ясувати, які знання необхідні здобувачам освіти для створення цікавих і захоплюючих цифрових історій.

Цифрова історія (Digital Storytelling) – це вид традиційної розповіді, що виконана в цифровому форматі. В результаті використання даної технології з'являється медіа-продукт малої форми – власне цифрова історія – digital story, для створення і презентації якої в інтерактивному режимі застосовуються цифрові, в тому числі онлайн-інструменти. В цифровій історії використовуються анімація, фото-, аудіо- та відеоматеріали, представлені виключно на електронних носіях, що робить її комбінованим навчальним засобом, який поєднує в собі візуальну, образну, музичну і словесну складові та задовольняє пізнавальні потреби учнів та студентів із різними стилями сприйняття інформації.

Навчання шляхом роботи над проектами вже довело свою ефективність. У здобувачів, що працюють разом над довгостроковими проектами, виробляються навички співробітництва й спілкування, розв'язання практичних проблем й критичного мислення, підвищується успішність. При інтеграції у проекти цифрових технологій, а саме цифрових історій, спектр позитивних результатів стає ще ширше. Учні, студенти отримують мотивацію, інтерес до знань і навички, відповідні національним освітнім стандартам, розробленим Міжнародним товариством застосування технологій в освіті (ISTE).

Розповідання історій за допомогою цифрових технологій має для навчання такі переваги:

- **Заохочує дослідження**, даючи здобувачам можливість самостійно вивчати предмет і роблячи процес навчання динамічним і інтерактивним.

- **Формує навички критичного мислення,** допомагає учням, студентам обмірковувати тему глибше, чіткіше і всебічніше, особливо якщо матеріал складний.

- **Дає здобувачам можливість висловитися.** Учні, студенти одержують можливість сформувати власну точку зору і відношення до матеріалу, який вивчається, більш повно виразити свою думку.

- **Покращує засвоєння знань.** При розповіді історій збільшується емоційне навантаження, здобувачі краще запам'ятовують вивчений матеріал, в результаті підвищується якість знань.

- **Підвищує успішність за рахунок більш ефективного спілкування здобувачів**. Також заохочуються обговорення в навчальній групі, знання місцевих і глобальних проблем, та формується зв'язок між тим, що учні, студенти вивчають у навчальному закладі, і подіями у більш ширшому співтоваристві. Пулікація проектів здобувачів на веб-сайтах навчальних груп чи порталах навчальних закладів підсилює цей зв'язок і активізує спілкування.

- **Допомагає учням, студентам встановлювати зв'язок** між тим, що вони вивчають у навчальному закладі, і тим, що відбувається за його межами. При створенні цифрових історій формуються навички, важливі для досягнення успіху в реальному світі. При розповіді історій природним чином формуються навички виступу на публіці, обговорення різних тем, фотографій та фільмів.

- **Розвиває творчість**, допомагаючи здобувачам освоювати нові підходи до розуміння й упорядкування матеріалу. При цьому розвиваються такі області, як інтелектуальне осмислення, дослідження, емоції та публічне спілкування.

- **Формує цифрову грамотність.** Оволодіння основними цифровими навичками вкрай важливо для досягнення успіху у XXI столітті.

Створення яскравих цифрових історій спільними зусиллями – нескладна задача, якщо знати, як підійти до її розв'язання та як організувати спільну працю. Для успішної реалізації таких проектів потрібно знати, що необхідно для створення хороших цифрових історій. Наведемо відповідні рекомендації:

1. **Знайдіть свою історію**. Історії якого типу найкраще підходять для проекту, над яким ви зараз працюєте? Наприклад, ваша історія присвячена великому художнику або вченому чи все ж таки приділяє більше уваги боротьбі та відкриттям? Це історія про вас, про вашу родину або про відому історичну особистість? Чи хочете ви викласти результати своїх досліджень про жертви війни у вигляді меморіальної історії? Чи можна викласти вивчені відомості про проблеми навколишнього середовища або про історичний період як історію про

яке-небудь місце? Ви створюєте цифрову історію на основі роману або пригодницької книги?

2. **Продумайте напрям історії**. Як повинна йти ваша історія – із теперішнього у майбутнє або з минулого у сьогодення? Визначте основні елементи, розподіліть їх за початком, серединою та закінченням історії. Використовуйте сценарії та розкадровки.

3. **Постарайтеся одразу ж привернути увагу слухачів та утримати її**. Деякі історії починаються з важливих питань, інші – зі значущих статистичних даних та яскравих зображень. Знайдіть спосіб одразу ж привернути увагу слухачів та старайтеся, щоб їм не стало сумно. По ходу розповіді піднімайте нові питання та підтримуйте інтерес аудиторії.

4. **Розповідайте історію зі своєї власної унікальної точки зору.** Розповідь історії – це не простий виклад фактів, а спосіб допомогти іншим побачити у світі щось, що змогли побачити ви. Усі частини історії повинні підтримувати вашу точку зору. Вивчіть предмет розповіді як можна краще, щоб розібратися у всіх деталях та обґрунтувати свою точку зору.

5. **Використовуйте живу, легку мову.** Не псуйте враження від цікавих зображень та правильно підібраного звуку громізкими й недоречними формулюваннями. Викладайте свої думки чітко, конкретно, використовуйте метафори, щоб слухачі краще вас зрозуміли.

6. **Пам'ятайте про ваші емоції та емоції слухачів.** У кожної історії є певний емоційний настрій, який впливає на слухачів. Визначте емоційний настрій своєї історії та слідкуйте, щоб йому відповідали вибрані вами слова, зображення та музика.

7. **Говоріть власним голосом.** Значну роль у сприйнятті історій грає голос, яким ці історії розказані. Не старайтеся зберігати рівний, відсторонений тон, говоріть зацікавлено, з почуттям. При написанні сценарію використовуйте ваші улюблені звороти та вирази.

8. **Ретельно підбирайте зображення та музику.** Кожне зображення, кожний звук та кожна мелодія викликають у ваших слухачів різну реакцію. При редагуванні переконайтеся, що всі зображення та звуки виконують саме ту роль, яка вам потрібна.

9. **Уникайте зайвої довжини.** В області цифрових оповідань довше не означає краще. Ваша задача – створити таку історію, яка справить на слухачів сильне враження та залишиться в їх пам'яті. Не намагайтеся розповісти все одразу. Відбирайте тільки такі деталі чи події, які зроблять історію яскравішою та динамічнішою.

10. **Витримайте хороший ритм історії.** Ритм – це пульс всіх історій. Якщо історія «провисає», вона сумна. Якщо мчить дуже швидко, слухачі не встигнуть її сприйняти. Виберіть потрібний темп (історія спогадів може бути повільніше, історія пригод - швидше); знайте, коли слід зменшити швидкість, а коли – збільшити її, щоб утримати увагу слухачів. Для зміни ритму можна використовувати музику певного темпу, тривалість відображення малюнків, швидкість мови, тишу, прокручування зображень, їх збільшення та багато інших прийомів.

Оскільки цифрова історія є актуальним форматом підтримання комунікації, існує безліч технічних рішень і підходів для створення подібного роду продуктів. Цифрова розповідь може бути реалізована у форматі відеороліка, презентації або HTML-сторінок із мультимедійним контентом. Інтернет пропонує безліч навчальних веб-сайтів, де можна ознайомитися з технологією створення цифрових історій, завантажити безкоштовні допоміжні програми, побачити приклади готових цифрових продуктів.

Цифрова історія володіє високим дидактичним потенціалом і дозволяє вирішити ряд педагогічних завдань: інформування, підвищення мотивації здобувачів і розвиток інформаційно-комунікаційної та медійної компетентностей. Можливості створення цифрових історій не мають меж. Задача педагога полягає у раціональному виборі інструментів, методик і підходів, які якнайкраще відповідатимуть ресурсам викладача, потребам вихованців, поточним навчальним проектам і задачам.

Література:

1. Загальні характеристики методу «Storytelling» [Електронний ресурс] URL: http://stud.wiki/pedagogics/2c0b65635b3bc78b4c43b88521316d26_0.html (дата звернення: 06.04.2019)

2. Подліняєва О.О. Медійні технології в освіті: створення та використання цифрової розповіді [Електронний ресурс] – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/mediyni-tehnologiyi-v-osviti-stvorennya-ta-vikoristannya-tsifrovoyi-rozpovidi-digital-storytelling (дата звернення: 07.04.2019)

Магдисюк Л.І.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної та клінічної психології
Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна
magdisyukl@ukr.net
Жуган І.В.,
студентка 5 курсу факультету психології та соціології
Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

ФЕНОМЕН СТРЕСУ ТА АДАПТАЦІЯ: ЇХ ЗНАЧЕННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ СТАВЛЕННЯ ДО СЕРЦЕВО-СУДИННИХ ЗАХВОРЮВАНЬ У ОСІБ ПІЗНЬОЇ ЗРІЛОСТІ

Відомо, що на сьогоднішній день, наша країна знаходиться у надзвичайно складному соціальному становищі, під впливом якого у людей формується гострий та хронічний стрес, котрий у подальшому впливає на загальний стан їхнього здоров'я. Знаємо, що здоров’я на психологічному рівні пов’язане з особистістю людини. Психічне здоров’я може бути порушене домінуванням негативних за своєю сутністю рис характеру, дефектами у моральній сфері, неправильним вибором ціннісних орієнтацій тощо. Психічне здоров’я зазнає впливу із боку різних соціальних зв’язків, у тому числі родини, спілкування з друзями й родичами, роботи, дозвілля тощо, а наслідки даних впливів можуть носити як позитивний, так і негативний характер. Тому важливе значення має вивчення психічних особливостей осіб пізньої зрілості з

захворюваннями серцево-судинної системи і виявлення чинників, що впливають на вираження захворювання, зокрема, стресу та адаптації у даному віковому періоді та аналіз впливу психологічних особливостей людей із серцево-судинними проблемами на перебіг їхнього захворювання [1; 5; 6].

Психічні особливості осіб із захворюваннями серцево-судинної системи вивчали Е. Краснушкін, Н. Лакосіна та Г. Ушаков; психогенні реакції на хворобу пацієнтів з вадами серця вивчали В. Бєлов та В. Ковальов. Зазвичай, формування серцево-судинної дисфункції і кардіофобії відбувається через невротичний зрив внаслідок тяжкої життєвої ситуації та труднощів адаптації. Приводом до такого невротичного зриву найчастіше є конфліктна ситуація в родині або за на роботі, втрата близької людини, тобто стресова ситуація. Також причини виникнення стресу, пов’язані із віковим періодом, який характеризується орієнтацією на минуле і теперішнє, сприйняття факту скінченності власного життя, підготовка до смерті, усвідомлення обов'язку передати життєвий досвід молодшому поколінню. Літня людина живе спогадами і своїм сьогоденням, усвідомлюючи, що простір її майбутнього невпинно скорочується [4, 180-184].

Зрозуміло, що стресові ситуації є постійно у житті людей, і, звичайно, створюють дискомфорт впливаючи на психічне та фізичне здоров'я. Стрес – це неспецифічна реакція організму у відповідь на несподівану та напружену ситуацію; це фізіологічна реакція, що мобілізує резерви організму і готує його до фізичної активності, супротиву, боротьби чи втечі. Стресова реакція має різний прояв у різних людей та у різному віці: активна – зростає ефективність діяльності, пасивна – ефективність діяльності різко зменшується [1; 6].

Відповідно, згідно досліджень стресу, його основних характеристик та наслідків, можна виокремити три основних типи реакції хворого на своє захворювання [3, 212-219]:

- стенічну, коли у хворого є активна життєва позиція, проте хворий не може виконувати необхідні обмеження, котрі накладаються певним захворюванням;

- астенічну, котра характеризується песимістичним настроєм, але все-таки, при цій реакції люди не нехтують обмеженнями, які характерні при певній хворобі;
- раціональну, якій властиві реальна оцінка ситуації та раціональний відхід від фрустрації [3, 212-219].

Говорячи про вплив стресу на формування адаптативних здібностей у хворих пізньої зрілості із серцево-судинними захворюваннями до власної хвороби, потрібно сказати, що явище адаптації, характеризується пристосуванням до тих чи інших, в даному випадку, особливостей віку, здоров'я, виникнення хвороб, умов життя. Часто люди «не хочуть вірити», що у них є певна хвороба, не сприймають її і досить часто це призводить до набагато гірших наслідків, котрих можна було б уникнути. Відповідно до цього, виділяють типологію реакції на хворобу Н. Борисова, Е. Груздевої, А. Лічко, Н. Іванової, яка побудована на тих самих факторах, котрі характеризуються природою захворювання, ставленням до хвороби і типом особистості: гармонійний тип, реагування якого передбачає відсутність переоцінки і недооцінки тяжкості захворювання, активне сприяння рекомендацій по лікуванню і їх виконання; ергопатичний тип передбачає збільшення кількості робочих годин, «відхід у роботу»; анозогнозичний тип, реагування якого полягає в активному запереченні тяжкості і прогнозу хвороби, приписуванні причин випадковим обставинам, відмову від лікування [1; 2].

Хвороба може істотно впливати на фізичний стан, психологію, поведінку людини, емоційні реакції, при цьому це супроводжується постійними стресовими ситуаціями, котрі певною мірою, змушують людей не сприймати правильно свій стан, ухилятися від очевидних речей, створювати навіть різноманітні ілюзії та жити у них. Відповідно, порушується процес адаптації до хвороби [3, 212-219].

Проаналізувавши сьогоднішні соціально-психологічні умови життя людей, поняття «стресу», «адаптації» та вивчивши особливості осіб пізньої зрілості, ми дійшли висновків, що надзвичайно поширене не бажання людей свідомо сприймати свої фізіологічні особливості у певному віці, котрі характеризуються загостренням серцево-судинних хвороб. Людям краще зануритися у роботу, не вірити у реальність і

просто не сприймати хворобу такою, якою вона є. Не сформовано належне ставлення до хвороби за рахунок стресогенних факторів, котрі зменшують адаптацію до хвороби, її правильне сприймання, стреси взаємопов'язані з дезадаптацією і є одними з найважливіших факторів, які формують ставлення до хвороби у період пізньої зрілості.

Література:

1. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини / І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич : за ред. І. Я. Коцана. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 352 с.

2. Личко.А. Медико-психологическое обследование соматических больных. Журнал неврологии и психиатрииим / А. Личко, И. Иванов,– 1980 – С. 1195 – 1198.

3. Магдисюк Л. І. Особливості надання психологічної допомоги особам з серцево-судинними захворюваннями : в контексті цивільного захисту / Л. І. Магдисюк // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. Наук. 103ед. / за 103ед.. Н. Є. Завацької. – Сєвєродонецьк, 2015. – Т. 3. – № 3 (38). – С. 212 – 219.

4. Магдисюк Л. І. Психологічні особливості якості життя осіб з серцево-судинними захворюваннями / Л. І. Магдисюк // Психологія : реальність і перспективи : зб. наук. пр. Вип. 8 / упоряд. Р. В. Павелків та ін. – Рівне : РДГУ , 2017. – С. 180–184.

5. Романова О. Л. Дослідно-психологічні дослідження особистості хворих, страждаючих фізичними недоліками, 1982.– № 12.– С. 94–97.

6. Федоренко Р. П. Психологічна допомога в клініці: навчально-методичний посібник / Р. П. Федоренко, О. М. Хлівна, Т. І.Дучимінська, Л. І. Магдисюк, С. В. Борцевич. – Луцьк : Вежа-Друк, 2018. – 224 с.

Магдисюк Л.І.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної та клінічної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
Павлова Б.В.,
студентка факультету психології та соціології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна
magdisyukl@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕВІАНТНОЇ ТА ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

На сьогоднішній день досить поширена злочинність серед підлітків. Злочинна поведінка неповнолітніх характеризується психологічними особливостями прояву різних девіацій, які беруть початок у їх соціалізації, а це пов’язано із виникненням нових вимог з якими зустрічається підліток. Тому на цей і так непростий період для підлітків – період виникнення важливих новоутворень, припадає період, коли підлітки повинні вливатися у соціум, вибирати певні норми поведінки, вирішувати перші проблеми різноманітного характеру і часто, дорослі не надають бажаної підтримки підліткам, відповідно тоді вони змушені вирішувати власні проблеми самостійно та не завжди, це входить у загальноприйняті норми та правила [4].

Говорячи про девіантну та делінквентну поведінку підлітків, перш за все, потрібно зрозуміти особливості даного вікового періоду, які є досить важливими у цьому питанні. Підлітковий вік характеризується низкою новоутворень, які характеризуються особистісним самоутвердженням, потребою у спілкуванні, встановленні комунікативних зв’язків, переглядом цінностей та переконань, котрі були сформовані раніше під впливом сім'ї, школи. Також, це період, коли відбувається формування нового світогляду, засвоєння норм і цінностей підліткового середовища [3].

У підлітковому віці зменшують свою актуальність відносини з батьками, вчителями, оскільки на перше місце виходять стосунки із

однолітками. Саме у спілкуванні із ровесниками формується чітке самовираження, соціальна значущість. Відповідно, досить часто зустрічається роздратування та нерозуміння з боку дорослих, яке породжує різноманітні протести з боку підлітків. Саме потреба у соціальному контакті лежить в основі організації численних підліткових угрупувань, котрі не завжди є позитивними, частіше – криміногенні [5].

Проаналізувавши лише новоутворення підліткового віку, стає зрозумілою поведінка підлітків, яка характеризується зовнішнім проявом їх характеру, невизначеності. Підлітковий вік характеризується тим, що формування особистості незакінчене, установки та психологічні характеристики є нестійкими та погано закріпленими. Тому для підлітків характерна нестійкість життєвої позиції, неусвідомленість свого місця у суспільному житті. Варто зауважити й те, що нервова система підлітка не досить добре здатна витримувати сильні і довготривалі подразники, а це наслідок недостатнього розвитку процесів гальмуванні у нервовій системі. Тобто, при різноманітних ситуаціях, за рахунок вікових характеристик, підлітки можуть не контролювати свої емоції, вчинки і тим більше – не керуватися нормами та встановленими правилами у соціумі [7].

Не розуміння з боку дорослих, не сформованість чіткої життєвої позиції, не вміння правильного самовираження, чи будь-які порушення у розвитку новоутворень – призводять до того, що підлітки можуть потрапити у групу антисоціальної та асоціальної спрямованості, і це лише перший крок до делінквентної та девіантної поведінки [1, 47].

Девіантна поведінка – система вчинків, що відхиляються від прийнятої або непрямими більшістю населення громадської норми і не тягнуть за собою кримінальних, адміністративних чи дисциплінарних покарань. Це різновид відхилень у поведінці, їх м'яка форма. Підліток часто не відповідає вимогам, які висуває до нього суспільство, він не готовий до виконання певних соціальних ролей у тій мірі, в якій цього очікують від нього навколишні. У свою чергу, він вважає, що не отримує від суспільства того, на що має право розраховувати. Протиріччя між біологічною та соціальною незрілістю підлітків, з одного боку, і

вимогами суспільства – з іншого, служить реальним джерелом девіації [2].

Навідміну від девіантної, делінквентна поведінка – це поведінка, яка в своїх крайніх проявах являє собою кримінальні дії. Делінквентність підлітків зазвичай починається зі шкільних прогулів і залучення до асоціальної групі однолітків. Наступними є дрібне хуліганство, крадіжки, зухвала поведінка, домашня крадіжка невеликих сум грошей. Більшість делінквентних підлітків живуть у неблагополучних сім'ях, що, у свою чергу, пов'язане з поганими житловими і матеріальними умовами, напруженими відносинами між членами сім'ї і низькою турботою про виховання дітей. Характерні риси цих підлітків – хронічна неуспішність, відособлення від шкільного колективу і погані взаємини з учителями [2].

Таким чином, девіантна та делінкветна поведінка підлітків, різноманітна за формах прояву і ступенем вираженості. Вона обумовлена впливом чинників зовнішнього соціального середовища (особливо мікросередовища), індивідуальними особливостями особи підлітка, які визначають його індивідуальне реагування на різні життєві невдачі [6, 92].

Проаналізувавши особливості психологічного та загального розвитку підлітків, охарактеризувавши особливості новоутворень підліткового віку, ми прийшли до висновку, що дані характеристики формують у підлітків світогляд, власну думку, спосіб вираження, а коли це не відбувається правильно, підлітків засуджують, не підтримують, то вони схильні до тих способів самовираження, привертання уваги, які є не прийнятними у суспільстві і не входять у межі загальноприйнятих норм та правил. Вони стають, під тиском цих же норм та правил, на шлях який веде до девіантної та делінквентної поведінки. А це вже пряме входження до групи ризику осіб, котрі вчиняють правопорушення. Прояви девіантної та делінквентної поведінки є сигналом про збільшення злочинності серед неповнолітніх підлітків.

Література:

1. Іванов В. Н. Девіантна поведінка: причини і масштаби // Соціально-політичний журнал. 1995. № 2. С. 47 – 57.

2. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. – М.: „ЭКСМО-Пресс”, 1999. – 416 с.

3. Магдисюк Л. І. Практикум психологічного консультування в юридичній сфері : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. III–IV рівнів акредитації / Людмила Іванівна Магдисюк, Раїса Петрівна Федоренко. – Луцьк : Вежа-Друк, 2019. – 320 с.

4. Магдисюк Л. І. Психокорекційна робота практичного психолога з неповнолітніми правопорушниками / Л. І. Магдисюк, Б. В. Павлова // Сучасна наука та освіта Волині : зб. матеріалів наук.-практ. конф., 22 листопада 2018 р., м. Володимир-Волинський / упоряд., голов. ред. Б. Є. Жулковський. – Луцьк : Волиньполіграф, 2018. – С. 107-110.

5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн.. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К., 2004. – 463 с.

6. Патакі Ф. Деякі проблеми відхиляється (девіантної) поведінки // Психологічний журнал. 1987. Т. 8. № 4. С. 92 – 103.

7. Юридична психологія: Підруч. для студ. юрид. вищ. навч. закл. і фак. / В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко, Я. Ю. Кондратьев та ін.; За заг. ред. Я. Ю. Кондратьева. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 1999. – 352 с.

Магдисюк Л. І.
кандидат психологічних наук,доцент кафедри практичної та клінічної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна
magdisyukl@ukr.net
Пасічко В. В.
студентка 4 курсу факультету психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ОСІБ ПІЗНЬОЇ ЗРІЛОСТІ

Проблема міжособистісного спілкування осіб пізньої зрілості є дуже важливою на даний час. Будь-яка людина, так як і людина пізньої зрілості потребує повноцінного спілкування. І саме міжособистісне спілкування становить головну форму суспільних відносин. Людина не може нормально функціонувати, обмінюватись своїм досвідом, своїми навичками без контакту між іншими людьми, а в похилому віці це особливо загострено [4].

Метою статті є вивчення особливостей міжособистісного спілкування осіб пізньої зрілості.

Важливою у розвитку особистості і однією з основних потреб людини є спілкування. Саме у період пізньої зрілості цей стан загострюється, з'являється почуття самотності, неповноцінності, комплекс недостатньої уваги, порівняння особливостей з різними рівнями життя [3, 215].

Особливості міжособистісного спілкування осіб пізньої зрілості розглядається як суб'єкт спілкування та свідомої діяльності, що становить динамічну єдність та систему різних взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей, саме: когнітивних, комунікативних, регулятивних [2].

Важливим чинником, який зумовлює весь процес розвитку особистості в похилому віці, є процес формування емоційних взаємин особистості з окремими суб'єктами, які її оточують, що передбачає емоційне ставлення, взаємне соціальне пізнання, особливу поведінку один з одним. Тобто міжособистісне спілкування в похилому віці є складним процесом, що має емоційну, пізнавальну та поведінкову складові [5].

Міжособистісна взаємодія в осіб пізньої зрілості відбувається за кількома напрямками:

• Сім'я (родина). Це середовище може надати особі матеріальну допомогу й підтримку, гарантувати їй безпеку, доповнить її соціальні контакти, допоможе підтримувати активний спосіб життя.

• Друзі та знайомі. Саме ці люди складають найближчу частину субкультури, до якої належить людина. За результатами дослідження для людини в період пізньої зрілості більш важливим є соціальні контакти з друзями чи сусідами ніж з дітьми та родичами.

• Різні спільноти. На даний час є соціальні організації, у межах яких особи пізньої зрілості можуть реалізовувати себе, свій потенціал і завдяки цьому вони відчувають власний зв'язок зі світом [6].

За результатами теоретичного дослідження ми виокремили особливості соціальної активності осіб пізньої зрілості за такими напрямками:

1. Громадська робота: участь у мітингах, у святкових демонстраціях, у засіданнях товариського суду, засідання благодійних акцій, концертів, догляд за хворими, тощо.
2. Заняття мистецтвом: гуртки, конкурси, участь у художній самодіяльності, гуртки танцю, співочі колективи.
3. Заняття спортом: участь у роботі спортивних секцій, спортивних змаганнях, туристичних змаганнях тощо.
4. Відвідування служб у соборі, церкві [6, 288].

Міжособистісне спілкування є важливим проявом психіки людини, саме це дозволяє людині похилого віку осмислювати свій прожитий вік, регулювати власні стани, емоції, переживання [1].

Відомі сучасні американські психологи П. Вацлавік, Д. Бівін та Д. Джексон у праці «Прагматика людських комунікацій» визначили найважливіші особливості міжособистісного спілкування:

1. Неуникність спілкування – всі комунікують; комунікація не має свого проти члена «не-комунікації». У випадку, коли особа не хоче спілкуватися з кимось, то все ж вона стає джерелом інформації для інших, і тим самим включається поза власною волею всезагальну комунікацію.

2. Невідворотність спілкування – інформація повідомлень у спілкуванні створює нові ментальні стани тих, хто її сприймає, чи навіть нові ситуації.

3. Двоаспектність спілкування – описування осмисленого учасниками спілкування реального (чи такого, що вважається реальним) світу. Одночасно вони описують існуючі між ними взаємозв'язки: соціально-рольові, психологічні, духовні тощо. Це аспект реляційний. Кожен вчинок стосовно іншої особи є інформаційним у тому сенсі, що окреслює і модифікує взаємозв'язки між цими особами.

4. Взаємопристосування учасників – узгодження систем знаків вербальних і невербальних кодів, які можуть суттєво відрізнятись. Йдеться не лише про різні мови, а й про специфічне використання засобів мовного коду спільної для мовця й слухача ідіоетнічної мови (ідіостилі), зумовлене різними соціальними, віковими, статевими, культурними та іншими чинниками.

5. Пунктуаційність подій – внесення кожним з учасників комунікації у спілкування свого бачення послідовності, упорядкованості подій, причин і наслідків, стимулів і реакцій тощо. Усе це може стати причиною різноманітних міжособистісних конфліктів. Вчені стверджують, що природа стосунків залежить від пунктуації комунікативних послідовностей між учасниками спілкування.

6. Симетричність і/або компліментарність: симетричність ґрунтується на засадах рівності, визнання кожним з учасників спілкування неповторності іншого; компліментарність спирається на протилежні засади: один з учасників домінує, інший перебуває на позиції залежного. Усі комунікативні взаємообміни або симетричні, або

компліментарні, залежно від того, засновані вони на схожості чи на відмінності [2].

Особливості міжособистісного спілкування осіб пізньої зрілості свідчать про важливу його роль у їх житті. Людина цього віку рідко почуває себе самотньою, тому що у її оточенні вдосталь друзів, сусідів, родичів, також вона відвідує секції та гуртки самодіяльності, які пропонуються для їхнього відпочинку.

Література:

1. Бодалев А. А. О качествах личности, нужных для успішного общения / А. А. Бодалев // Личность и общение. Избр. труды. – М., 1983. – 246 с.

2. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, паталогий и парадоксов взаимодействия. / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон / Пер. с анг. А. Суворовой. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. – 320 с.

3. Емалетдинов Б. М. Возрастная динамика смысла жизни человека / Б. М. Ематдинов // Вестник Башкирского университета. – 2007. – Т. 12. – №3. – С. 215 – 219.

4. Засєкіна Л. В. Психологічна готовність особистості до виходу на пенсію : монографія / Лариса Володимирівна Засєкіна, Людмила Іванівна Магдисюк. – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2018. – 290 с.

5. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування як компонент психічної діяльності у похилому віці / О. Г. Коваленко // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 2. – С. 61 – 64.

6. Краснова О. В., Лидерс А.Г. Социальная психология старости: учебник пособие для студентов высший учебник заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.

Магдисюк Л.І.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної та клінічної психології
Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна
magdisyukl@ukr.net
Трофімчук Ю.Ю.,
студентка 3 курсу факультету психології та соціології
Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

ВПЛИВ СТРЕСУ НА АДАПТАЦІЮ СТАРШОКЛАСНИКА ДО ДОРОСЛОГО ЖИТТЯ

Стресові ситуації набули значного поширення у дітей шкільного віку. Це впливає на зміну поведінки, стан здоров'я, відносини в сім'ї та з друзями, успіхи у навчанні та зниженні працездатності. Саме тому, тема стресу є актуальною для дослідження.

Відомий дослідник стресу Г. Сельє зазначає, що слово «стрес», так само як «успіх», «невдача» і «щастя», має різне значення для різних людей. Тому дати визначення цьому поняттю досить важко, хоч ми активно використовуємо його в повсякденній мові [4], [5].

Сьогодні проблема вивчення норми і порушень привертає до себе увагу багатьох дослідників. Наприклад, академік О. Газенко пише: «...особливо складною є оцінка стану на межі так званих норм та патології, коли ще не розвинулось яке-небудь конкретне захворювання, але рівновага між організмом і середовищем явно порушена і стан не може бути кваліфіковано, як нормальний» [1].

Старшокласники, навчання у школі яких вже на завершальному етапі, стоять перед вибором майбутньої професії. Вони стикаються з низкою проблем, які гальмують психологічну готовність до навчання у ВНЗ: зміна вироблених установок, навичок; зміна колективу та комунікативна проблема; нові, незвичні умови навчально-трудової діяльності. Основною особливістю поведінки та дій особистості при

стресі є прагнення певним чином протидіяти його зародженню і подолати несприятливі прояви стресу. Дати відсіч стресу є центральним питанням проблеми стресу і його адаптаційних наслідків. Воно робить безпосередній вплив на взаємозв'язок людини з соціумом, її поведінку, адаптаційні наслідки та соціальну активність [4].

Коли реальність старшокласників стає надто складною і з нею важко боротися, вони просто перестають її сприймати в дійсності, її починають ігнорувати та заперечувати. Завдяки дії психологічного захисту підвищується здатність особистості до адаптації, пристосовування до складних життєвих ситуацій без значної дезорганізації поведінки і свідомості. Виникнення і переживання стресу залежить від особливостей самої людини: оцінки ситуації, своїх сил. Певна ситуація одними може сприйматися як стресова, а у інших вона його не викличе, на це впливають внутрішні психологічні особливості людини [3].

Усі юнаки переживають стрес, у частини це пов'язано з фізіологічними змінами. В інших це несе особистісний характер: невдоволення батьків щодо майбутньої обраної професії і відповідно заборона на подальше навчання; неблагополуччя в сім'ї; нововведення у школі; ставлення до навчання; проблеми у комунікативних зв'язках з ровесниками.

Основні фактори розвитку депресії у юнаків [4]:

- думки про перехід від старої ланки школи до вищого навчального закладу;
- зміна соціального статусу;
- ускладнення змісту предметів через вивчення основ наук та прикладних галузей знань, труднощі у навчанні;
- високі вимоги від батьків та викладачів;
- потреба в самовизначенні і неадекватний життєвий досвід;
- дисбаланс між швидким фізичним і моральним дозріванням та повільним настанням соціальної зрілості;
- не можливість реалізувати свої здібності і вміння;
- залежність від батьків;
- перешкоди на шляху долання особистісних випробувань;

- складні життєві ситуації;
- нерозділені почуття;
- юнацька криза або криза ідентичності.

Внаслідок перебування старшокласника у стресовій ситуації знижується адаптація до навколишнього середовища. Такі юнаки мають низький рівень стресостійкості. Їх легко дезадаптувати будь-якими труднощами, внаслідок чого у таких людей поганий настрій, розчарування, поганий сон та апетит, пригніченість, втома, роздратування та недовіра, в подальшому може виникнути затяжна депресія. Причиною такої поведінки може бути минуле, невдалий досвід, мало сил для подолання труднощів та коли немає підтримки, на яку людина так розраховує.

Стресостійкість забезпечує людям надійне і безпечне функціонування під час навчальної і трудової діяльності, і чим вищий буде її рівень, тим менш чутливою до негативних впливів стресових факторів буде людина. Саме тому для підвищення стресостійкості, рівня активності, самопочуття, настрою, оптимістичності в поглядах, адаптаційного мислення, впевненості в своїх силах, самоорганізації власного часу проводяться корекційні заняття та тренінги для школярів.

Б. Вардарян визначав поняття стресостійкості як особливу взаємодію всіх компонентів психіки. Вчений пише, що стресостійкість «…можна більш конкретно визначити як властивість особистості, що забезпечує гармонійне відношення між всіма компонентами психічної діяльності в емоціогенній ситуації і, тим самим, сприяє успішному виконанню діяльності» [2].

Важливим компонентом у розвитку стресостійкості особистості є вміння усвідомлювати свої власні проблеми і вже згодом вирішувати їх. Тому самосвідомість відіграє велику роль у формуванні навичок стресостійкості молодої людини.

У житті кожної людини виникають ситуації, які краще сприймати крізь призму психологічного захисту. Захист це і темперамент людини, і власний набутий досвід з певного моменту життя, і переживання дитячих стресів. А збереження працездатності, розумової та фізичної діяльності в умовах стресогенної ситуації, це адаптація людини до стресу. Стрес не повинен переважати можливості організму до адаптації

та набирати роль патогенного чинника. Основною особливістю поведінки та дій особистості при стресі є прагнення певним чином протидіяти його зародженню і подолати несприятливі прояви стресу. Дати відсіч стресу є центральним питанням проблеми стресу і його адаптаційних наслідків. Це робить безпосередній вплив на взаємозв'язок старшокласника з соціумом, його поведінку, адаптаційні наслідки та соціальну активність.

Література:

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности // под. ред. О.Г. Газенко. – М.: Наука, 1990. – 494 с.

2. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1993. – 543с.

3. Магдисюк Л. І. Особливості психологічного портрету неповнолітнього правопорушника / Л. І, Магдисюк, Б. В. Павлова // Актуальні проблеми практичної та клінічної психології : Матеріали XIII науково-практичного семінару, (Луцьк, 8-10 листопада 2018 р.) / СНУ імені Лесі Українки ; кафедра практичної та клінічної психології ; за заг. ред. М.І. Мушкевич. – Луцьк : Вежа-Друк, 2018. – С. 103-109.

4. Сельє Г. На рівні цілого організму // Г. Сельє. – М: Наука, 1972.

5. Сельє Г. Стресс без дистресса // Г. Сельє. – Рига: Виеда, 1992. – 111 с.

Макарова І.А.,
кандидат економічних наук,
директор
Бердянського економіко-гуманітарного коледжу
Бердянського державного педагогічного університету
м.Бердянськ, Україна
begk.bdpu@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОУЧ-ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Якість підготовки сучасних фахівців у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації обумовлюється характером протікання інноваційних процесів і визначається особливостями нововведень та інноваційним потенціалом викладацького колективу. У сучасному світі суттєво змінюється роль і місце викладача в освітньому процесі: від транслятора знань він стає проектувальником індивідуальної траєкторії інтелектуального й особистісного розвитку студентів. У зв'язку з цим особливу увагу привертає коучинг як ефективна, апробована на практиці система розвиваючої взаємодії.

Визначити поняття, сутність коучингу в освіті, охарактеризувати особливості впровадження даної технології в освітній процес ВНЗ І-ІІ р.а. як новітньої, інтерактивної, розвиваючої.

Не дивлячись на те, що коучинг як теорія, технологія та система навчання охопила багато сторін життєдіяльності суспільства (спорт, бізнес, менеджмент, лайф-коучинг), у системі освіти цей підхід є досить мало вивченим.

Існують декілька підходів до визначення поняття «кочингу» (у перекладі з англ. «coaching» означає наставництво, тренерство). У широкому сенсі коучинг – це така форма консультативної підтримки, яка допомагає людині досягати значимих для неї цілей в оптимальний час шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здібностей і формування нових навичок. У більш вузькому значенні коучинг – це процес виявлення цілей людини і вироблення оптимальних шляхів їх досягнення.

Місія коучингу в освіті полягає у підтримці розвитку особистості учасників освітнього процесу, досягненні найкращих результатів у процесі професійної підготовки. Вона як ніколи співзвучна із викликами, що постали сьогодні перед ВНЗ І-ІІ р.а. Коучинг у контексті взаємодії зі студентами - це співробітництво суб'єктів освітнього процесу, що спрямоване на активізацію навичок, умінь, потенціалу та креативності, якими вже володіє здобувач з метою досягнення високих результатів [2, 11] у процесі оволодіння професією, це стратегія проактивності особистості, «сміливість діяти».

На відміну від традиційних методик викладання, коучинговий підхід не змушує йти за викладачем, переймати його знання та досвід, а, навпаки, допомагає студентам розкривати свої особисті здібності і можливості, а також внутрішні ресурси для розвитку власної особистості, виховує готовність до змін. Дана технологія виступає як резерв підвищення професійної та особистої компетентності людини не лише у навчальному закладі, а і протягом всього життя, стимулюючи до безперервної освіти.

Впровадження ідей коучінгу в освітній процес ВНЗ І-ІІ р.а. означає поступовий перехід від традиційних аудиторних занять до тренінгової, індивідуальної, проектної і дистанційної формам роботи.

Формування умінь самостійного пізнавального пошуку за допомогою коуч-підходу на окремих заняттях полягає у серіях продуманих запитань для визначення цілей і завдань заняття, запитаннях щодо застосування нового матеріалу на практиці чи у професійній діяльності, стимулюванні пошуку нових ідей і рішень, побудові логічних і причинно-наслідкових зв'язків; пошуку шляхів досягнення поставлених завдань та усвідомлення досягнення запланованого.

Традиційними методами коучингу, які доцільно застосовувати на різних стадіях навчального процесу, є вправи на розвиток умінь постановки цілей і стратегічного планування, такі як GROW (абревіатура від англійських слів «goal» (ціль), «reality» (реальність), «option» (варіант), «will» (воля), SMART (абревіатура слів «specified» (конкрентий), «measurable» (вимірюваний), «agreed» (узгоджений),

«realistic» (реалістичний), «timed» (обмежений у часі) або SMAC (абревіатура слів «specified» (конкрентий), «measurable» (вимірюваний), «achievable» (досяжний), «challenging» (стимулюючий); вправи «мозковий штурм», «колесо життя», «майндмеппінг», «асоціативний кущ» і «тайм-менеджмент»; ведення щоденників, візуалізації, шкалування на визначення своїх умінь, мотивів, обмежень тощо. Зміст перелічених методів базується на триступеневій схемі: мета – дія – результат. Вони навчають студентів ставити перед собою завдання і виконувати його. Зокрема, методика SMART тренує уміння ставити чіткі, конкретні, обмежені в часі реалістичні цілі, досягнення яких матиме суттєвий вплив на особисте або професійне життя; цей вплив вимірюється певними конкретними категоріями та узгоджується із життєвими планами і теперішньою ситуацією студента.

Неодмінною умовою ефективного партнерства є взаємоповага і довіра, а важливими вміннями педагога-коучера – вміння слухати, ставити запитання та забезпечувати зворотний зв'язок. Спілкування у стилі «коучинг» вимагає від педагога щирого зацікавлення студентами і прийняття такими, якими вони є, емоційної компетентності, емпатії як здатності співпереживати, неупередженості, активного і глибинного слухання, професійних знань, технологій і досвіду. Використання бесід і модерованих дискусій вимагає зміни ролі педагога із директивного керівника на помічника, який усвідомлює механізми і динаміку групової роботи, допомагає у досягненні мети, визначеної групою.

Для формування умінь самоорганізації і саморегулювання освітньої діяльності студентів, доцільно використовувати традиційну для коучингу чотириступеневу модель GROW, розроблену Дж. Уітмором [1, 101]. Чотири літери назви моделі відповідають першим буквам слів, що означають етапи проведення навчальної дискусії або стадії на шляху до вирішення проблеми:

- перший етап «goal» (у пер. з англ. *мета*) – визначення цілей і завдань вирішення окресленої проблеми;

- другий етап «reality» (з англ. *реальність*) – окреслення стану проблеми, визначення ресурсів, знань, необхідних для її вирішення;

- третій етап «option» (з англ. *варіант*) – пошук можливих шляхів вирішення проблеми, вибір найоптимальніших;

- четвертий етап «wil» (з англ. *воля*) – застосування обраних стратегій, перевірка в дії.

Ефективною є також вправа «Зміни перспективу», яка дозволяє побачити і вивчити проблему з різних перспектив. Її мета – навчити студентів розуміти точку зору іншого, побачити проблему очима іншої людини, подивитися на неї «під іншим кутом», щоб дослідити ґрунтовніше. Цей метод можна також порадити студентам для підготовки індивідуальної презентації або доповіді на певну тематику, запропонувавши попередньо «програти» виступ і «побачити» його очима інших: студента-одногрупника, викладача, стороннього слухача, тощо.

Технологію коучингу у ВНЗ І-ІІ р.а. можна застосовувати у процесі викладання різних дисциплін на практично-семінарських заняттях, для виконання науково-дослідних завдань, курсових робіт з метою стимулювання самостійного пізнавального пошуку, прийняття рішень, розвитку незалежності, відповідальності, впевненості у власних можливостях.

Таким чином, коучінг є феноменом освітнього процесу, що побудований на мотивуючій взаємодії, в якому викладач створює спеціальні умови, спрямовані на розкриття особистісного потенціалу студента для досягнення ним значних для нього цілей в оптимальні терміни, в конкретній предметній галузі знань. Ця технологія тренує у здобувачів здатність ефективно діяти і навчатися, усвідомлювати відповідальність, розвиває навички самостійної пізнавальної діяльності, самоуправління і ефективного менеджменту траєкторії власного індивідуального розвитку.

Коучинг – одна з найефективніших сучасних технологій навчання, здатна створити новий методологічний підхід до забезпечення зростання якості освітніх послуг ВНЗ І-ІІ р.а., вивести взаємин між викладачем і студентом на якісно новий рівень міжособистісної взаємодії на основі зацікавленості та співпраці [2, 13].

Література:

1. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности / Дж. Уитмор. – [пер. с англ.] – М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса,–2005. –С. 168.
2. Білоусова Н.М. Активізація пізнавальної активності студентів ВНЗ на основі коучинг-технології/ Н.М. Білоусова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Серія: психологічні науки. –2015. -№128. –С. 10-14.
3. Романова С. М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті / С. М. Романова // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. –2010. -№3. –С. 83-86.

Маркова І.Л.,
студентка Запорізького
гуманітарного коледжу ЗНТУ,
Потайчук І.В.,
кандидат юридичних наук, доцент,
викладач Запорізького
гуманітарного коледжу ЗНТУ
м. Запоріжжя, Україна
i.potaichuk@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ В УКРАЇНІ

Скоріш за все всі ми стикалися з проблемою булінгу серед дітей. І не варто недооцінювати масштаби даної проблеми, оскільки учні, які піддаються насиллю серед однолітків, з великою ймовірністю можуть отримати не тільки тілесні травми, але й на психологічному рівні, що в майбутньому може створити серйозний відбиток в житті людини.

За інформацією Міністерства юстиції України в колі однолітків в нашій країні з булінгом стикалися майже 67% дітей. Кожен п'ятий школяр є ініціатором або учасником цькувань однолітків [1]. Утім, кількість випадків булінгу не співпадає з показником покараних за

нього.

18.12.2018 прийнято Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)». Зміни було внесено до ряду законодавчих актів. Вперше було визначено поняття булінгу на законодавчому рыіні: «Булінг, тобто моральне або фізичне насильство, агресія у будь-якій формі, або будь-які інші дії, вчинені з метою викликати страх, тривогу, підпорядкувати особу своїм інтересам, що мають ознаки свідомого жорстокого ставлення» [2].

Законодавче регулювання протидії булінгу є необхідним в Україні, однак воно має певні недоліки. На сьогодні, ні діти, ні батьки, ні педагоги не мають чіткого тлумачення булінгу, відсутній перелік його характерних ознак для розуміння та відокремлення від інших міжособистісних відносин. Виникають питання які саме дії є булінгом. Спостерігається тенденція застосування терміну «булінг» на будь-які випадки непорозумінь між дітьми: штовханина, вживання у діалозі кличок, критичні висловлювання та ін.

Постає ще одна не менш важлива проблема: складно довести вину людини у деяких формах булінгу, наприклад, під час бойкоту чи то невербального цькування (мова тіла, скажімо, «косі» погляди). Постає складність й у доведенні факту насилля з боку булера, нанесенні шкоди фізичному чи психічному здоров'ю жертви, і найголовніше зв'язок між цими проявами. Саме тому треба, перш за все, встановити чіткі зрозумілі рамки явища булінгу.

Нечіткість ознак булінгу, помилковість в його виявленні може призвести до збільшення кількість помилкових звинувачень, а тому, на боротьбу з реальною загрозою від булінгу, яка існує на сьогодні, буде менше часу, ефективність боротьби з даним антисоціальним явищем зменшиться.

Ще однією проблемою протидії булінгу є замовчування його існування в даних конкретних обставинах. У законі міститься обов'язок вчителів і школярів повідомляти керівництво про випадки булінгу. Проте, за замовчування штрафні чи будь-які інші санкції відсутні.

Для порівняння, в одній із провінцій Канади штрафи накладають навіть на свідків цькування, які не розповіли про ці факти

відповідальним особам, або тим, хто може втрутитися у ситуацію. Вважаємо, українські законотворці можуть в певній мірі здійснити рецепцію такої норми, оскільки замовчування перешкоджає вчасно вирішити проблему, зупинити неправомірні дії до виникнення серйозних наслідків.

Законодавчі норми протидії булінгу не є досконалим, але вони є важливим кроком боротьби із даним явищем. Закон дозволяє захистити права дітей на державному рівні.

Вважаємо, що для ефективності закону слід, все ж таки, визначити чіткі рамки булінгу та розширити штрафні санкції до винних осіб.

Законодавством основні обов'язки щодо протидії булінгу покладаються на навчальний заклад. Однак, батьки зобов'язані розуміти, що майбутнє їх дітей – це, насамперед, їх відповідальність. Здоровий соціум починається з сім'ї, з принципів, які домінують у родинах. Саме батьки повинні виховати в дитині моральні людські цінності. Не слід забувати, що жорстокість породжує жорстокість. Слід якнайчастіше доводити до дітей інформацію про можливі наслідки булінгу; з допомогою психологів побудувати довіру між вихованцями, вихователями (педагогами), керівниками закладів освіти. Варто вирішували проблему булінгу всіма учасниками навчально-виховного процесу разом, а не залишатися осторонь від цього.

Вважаємо, слід поширити інформацію про суть та наслідки булінгу серед населення більш глобально. Проводити більше тренінгів у школах, не тільки для дітей, а й для батьків та шкільної адміністрації. Ввести одне із головних правил — «не бути байдужими», адже кожна дитина може стати жертвою цькування.

Література:

1. Результати дослідження UNICEF Ukraine [Електронний ресурс] // Режим доступу : www.stopbullying.com.ua/adults/statistics

2. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) : Закон України від 18 грудня 2018 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2018. - № 2657 [Електронний ресурс] // Режим доступу до ресурсу : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&

cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiXlryIlIHhAhUIw4sKHZjwBWkQFjAAegQICh AB&url=https%3A%2F%2Fzakon.rada.gov.ua%2Fgo%2F2657-19&usg=AOvVaw00OXYSON1iLjcXQMgs0xBx

Малихін А.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Бердянського державного
педагогічного університету,
м.Бердянськ, Україна
master_ped@meta.ua

ПИТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Як свідчить досвід організації і здійснення освітнього процесу в сучасному ВНЗ спостерігається тенденція до непередбачуваності, некерованості, а іноді і стихійності в організації процесу професійного становлення особистості майбутнього вчителя . Цей недолік у діяльності вишу можна подолати, перш за все, створенням таких психолого-педагогічних умов, додержання яких забезпечить ефективність процесу професійного формування майбутнього вчителя, важливою складовою якого є якісна методична підготовка майбутнього фахівця.

Аналізуючи процес фахової підготовки педагога О. Столяренко [3], виокремлює певні умови підвищення його ефективності серед яких називає наступні:

1. Психолого-педагогічна підготовленість адміністративного й викладацького складу до участі у функціонуванні психолого-педагогічної системи підготовки майбутніх учителів. Аналіз стану підготовленості викладачів вищої школи свідчить про те, що значна частина кадрового потенціалу вищих педагогічних навчальних закладів не має відповідної

підготовки для здійснення особистісно зорієнтованого навчання майбутніх фахівців. Абсолютна більшість викладачів вважають, що здійснювати роботу із розвитку й виховання студентів треба в позааудиторний час. Можливостей для здійснення цієї роботи на заняттях зі спеціальних дисциплін вони не бачать і планувати її не вміють, а відповідно, й не реалізують.

2. Ефективності процесу фахової підготовки вчителя сприятиме обов'язкова, якісна оцінка процесу професійно-особистісного становлення молодих спеціалістів. Дотримання цієї умови пов'язане з необхідністю здійснення постійного зворотного зв'язку між студентом і викладачем. Зворотний зв'язок повинен бути систематичним та інформувати всіх учасників навчального процесу про ефективність просування до вершин професійної майстерності тих, хто навчається. Реагувати на цю інформацію мають обидві сторони шляхом рефлексії власної діяльності й пошуку способів уникнення низьких результатів навчання, розвитку та виховання. Перехід на кредитно-трансферну систему навчання активізував дії викладачів, але аналіз їх підходів до реалізації вимог щодо організації освітнього процесу свідчить про непідготовленість певної частини викладацького складу до компетентного управління самостійною роботою студентів. Найбільш характерними недоліками діяльності викладачів у цьому напрямі можна виділити:

• відсутність етапу попереднього ознайомлення студентів із змістом звіту, який вони повинні підготувати до атестації з кожного конкретного модуля;

• не достатньо чітке планування обсягу та видів самостійних завдань для студентів у межах певного навчального модуля;

• відсутність методичних рекомендацій щодо виконання конкретних самостійних завдань з предмету;

• відсутність чіткого графіку консультацій та управління самостійною роботою студентів з кожного змістового модуля;

• відсутність спеціально дібраної літератури навчального і методичного характеру у методичних кабінетах, що мають забезпечити скорочення витрат часу на виконання завдань для самостійної роботи, передбачених навчальною програмою.

• відсутність в методичних кабінетах посилань на Internet-ресурси для

полегшення пошуку необхідної інформації для виконання завдань самостійної роботи, передбачених планом.

3. Застосування у професійно орієнтованому освітньому процесі особистісно зорієнтованих технологій. Досліджуючи проблеми психології професійної підготовки, науковці-психологи І. Зимняя, Р. Нємов, В. Якунін вказують на необхідність дотримання саме цієї умови. У сучасній освітній теорії і практиці створено велику кількість принципово нових та удосконалених технологій підготовки професіоналів. Використання їх доцільно розглядати як вагомий фактор підвищення ефективності процесу фахової підготовки майбутнього вчителя технологій.

В умовах сучасного вишу доцільно використовувати цілу низку особистісно орієнтованих технологій. Розглянемо деякі із них.

1. *Технологія психолого-педагогічного співробітництва.* Ця технологія є невід'ємним елементом сучасної організації освітнього процесу ВНЗ. За умов його дотримання заняття стають привабливими для студентів, проходять на емоційному підйомі й цілеспрямовано, характеризуються високою активністю учасників процесу. Роль викладача у взаємодії такого типу полягає в тому, щоб по відношенню до тих, кого навчає, бути ввічливим, щирим, уміти висловлювати свої думки без докору та зневаги, завжди ставити перед собою завдання налагодити контакт з аудиторією, створити позитивний мікроклімат, уміти вислухати студента, прагнути використовувати найбільш м'які способи впливу на майбутніх учителів, застосовувати гумор, жарти, іронію.

2. *Технологія розвивального навчання.* Ця технологія має на меті розвиток конкретних якостей особистості, властивостей і здібностей майбутніх фахівців [4]. Незалежно від відмінностей в елементах педагогічної техніки, за допомогою яких вони реалізуються, спільними для них виступають:

•розуміння викладачем необхідності не тільки навчати студентів, але й розвивати загальні та професіональні якості;

•широке використання прийомів загального розвитку: постановка проблем, активізація розумової діяльності, забезпечення умов, необхідних для розвитку особистості: новизна, незвичність середовища

(П. Каптерев, М. Ржецький); зона найближчого розвитку (Л. Виготський);

•використання прийомів професійного розвитку якостей: завдань на розвиток конкретної якості на заняттях; наближення умов виконання навчальних завдань до професійних; створення труднощів, подібних до педагогічних; виконання вправ в умовах, характерних для вчительської професії;

•викладання матеріалу з орієнтацією на глибоке осмислення та розуміння студентами, з використанням аргументації, доведень, відповідей на їх запитання;

•позитивна оцінка студентів, які прагнуть до глибокого й самостійного усвідомлення матеріалу, шукають власні шляхи розв'язання проблем;

•залучення до постановки нестандартних питань, постановки проблем, творчого підходу до вирішення запропонованих завдань.

4. Наступною умовою ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів є забезпечення активність студентів, яка може зумовлюватись і змістом навчального матеріалу, і формами діяльності з його засвоєння, і діями викладача. Стан активності пов'язують із бажанням тих, хто навчається, засвоїти те, чому їх навчають. Основні елементи технології досягнення активності студентів на заняттях полягають у наступних положеннях: планувати заняття з урахуванням особливостей протікання розумової діяльності у людей студентського віку; передбачати застосування спеціальних прийомів концентрації уваги, підтримки інтересу, хвилинок відпочинку та ін.; проводити заняття емоційно, на піднесенні; прагнути більше мовчати і менше робити самому, надаючи можливість студентам проявляти свою самостійність; підтримувати ініціативу, творчий підхід, вимагаючи обґрунтування думок і дій тих, хто навчається; стимулювати їх активність різними способами.

Зазначені вище умови є необхідними для підвищення якості фахової підготовки вчителів будь-якого профілю, у тому числі і вчителів трудового навчання та технологій. На думку В. Шарко вони узгоджуються з «адаптаційним підходом до навчання, який розкриває механізм розвитку суб'єкта навчання, в тому числі й професіонала. Оскільки адаптація - це універсальне явище в житті людини, що виражається в її пристосуванні до нових, змінених умов середовища, то для забезпечення розвитку студентів

необхідно змінювати умови їх навчання (середовище), використовуючи нові вимоги, пропонуючи нові форми завдань, залучаючи до нових форм діяльності тощо» [4, 223]. Щоб забезпечити адаптацію молодих вчителів до роботи та розвитку внутрішніх механізмів їх дій в умовах сучасного середнього загальноосвітнього закладу, що є новими для них, процес професійної підготовки педагогів повинен передбачати можливість створення таких умов, у яких би вони могли діяти відповідно до своїх майбутніх посадових обов'язків. Це вимагає відображення сучасних вимог до діяльності вчителя трудового навчання та технологій у змісті його професійної підготовки. Основна увага у вищих педагогічних закладах освіти має приділятися саме методичній підготовці, оскільки вона є стрижнем, що інтегрує в собі психолого-педагогічну та спеціальну складові фахової підготовки майбутніх педагогів, у тому числі і вчителів трудового навчання та технологій.

Література:

1. Львов М.Р. Структура взаимосвязи дидактики и частных методик. *Советская педагогика*. 1985. №11. С.16-20.

2. Маркова А.К. Психология труда учителя. Москва.: Просвещение, 1996. 245с.

3. Столяренко А.М. Общая и профессиональная психология: Учеб. пособие для средних профессиональных учебных заведений. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 382с.

4. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти. Монографія. Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. 400 с.

Mirosław Andrzej Michalski
Ks. dr hab., profesor,
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie,
Mgr **Dominika Stefania Wysoczyńska**, doktorantka,
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ROLA LEKTUR SZKOLNYCH W KSZTAŁTOWANIU OSOBOWOŚCI LUDZI MŁODYCH

W popularnym przysłowiu, o którym zwykło się mówić, że stanowi swoistą mądrość ludową możemy usłyszeć, że „czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci". Inne popularne powiedzenie głosi, że „człowiek jest tym, co je". W obu tych porzekadłach odnajdujemy głęboką mądrość dotyczącą nie tylko ogólnej kondycji człowieka związanej ze stanem jego zdrowia i wpływu na nią odpowiedniej diety i aktywności fizycznej, ale przede wszystkim świadomość, że kondycja intelektualno – duchowa człowieka uwarunkowana jest procesami edukacyjnymi, wychowawczymi i socjalizacyjnymi w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości. Nikt dziś nie kwestionuje ważnej w tym obszarze roli szkoły, która uczy i wychowuje. Szczególne znaczenie w tym zakresie mają właściwie dobrane i odpowiednio opracowane lektury. Jak podkreślał Stefan Baley: „przeczytana książka staje się punktem marzeń, których czytelnik przeżywa niejako we własnej osobie losy bohatera"[1]. Każda książka przeczytana przez człowieka - zwłaszcza młodego –wywiera na niego jakiś wpływ- „bądź ujemny, bądź dodatni, raz widoczny i silny, drugi raz niewidoczny i znikomy"[2].

Dobór lektur szkolnych przez czynniki odpowiedzialne za kształcenie wynika zawsze ze swoistej polityki edukacyjnej, której celem jest dążenie do określonego ideału, kształtowanie osobowości w zgodzie z przyjętym modelem. Nie można zapominać, że: „ideały i cele wychowania były i są przedmiotem ostrych kontrowersji o charakterze ideologicznym i politycznym – gdyż realizacja określonych celów jest nie tylko kształtowaniem pewnej osobowości, ale też urzeczywistnieniem określonego modelu życia społecznego (…). W pedagogice pojęcie „ideał wychowawczy"

[1] S. Baley, *Literatura dla dzieci a etyka*, „Ruch Pedagogiczny" 1946/7, tom 30.
[2] M. Rubakin, za: Czarnecki Kazimierz, *Rola lektury w życiu czytelnika. Wybrane zagadnienia*, *Wyd. US.*, Katowice 1971, s. 7.

rozumiane jest jako ogół celów, które powinny być realizowane w wychowaniu – lub zespół cech osobowości i kierunku jej dążeń, a także konkretnego wzoru osobowego do naśladowania”[3] . Ideał wychowania Heliodor Muszyński określa jako „zarys pożądanej osobowości jednostki, jaka ma powstać pod wpływem całokształtu oddziaływań wychowawczych” i ta definicja wydaje się być najbardziej trafna i funkcjonalna. Heliodor Muszyński obok pojęcia ideału wychowania stosuje także pojęcie wzoru osobowego, który jest według niego „opisem konkretnego człowieka, jego osobowości oraz postępowania i dokonań”[4]. Wzorem osobowym może być konkretna osoba lub postać fikcyjna. (…) ten sam ideał wychowania może być przedstawiany za pomocą różnych wzorów osobowych, gdyż każde z tych pojęć spełnia inną funkcję. Ideał wychowania jest zawsze elementem określonego systemu wartości i podstawą do wyprowadzenia szczególnych celów wychowania. Wzór osobowy jest środkiem wychowawczym, dostarcza bowiem konkretnych cech charakteru godnych naśladowania. Powstanie i zdolność oddziaływania wzoru osobowego są możliwe tylko wtedy, gdy mają aprobatę społeczną. Cele wychowania wynikają z przyjętych ideałów wychowawczych i są wytycznymi do praktycznej działalności wychowawczej, zmierzającej do realizacji ideału wychowania”[5].

Z lektur, stanowiących ważny element procesu przekazu kulturowego młody człowiek uczy się również kodów kulturowych, przy pomocy których dokonuje swoistej deskrypcji rzeczywistości, odkrywa sensy otaczającego go świata wraz z przypisanymi mu obszarami aksjologicznymi, wymaganymi postawami i zachowaniami. Niezwykle istotne w tym kontekście jest to, co napisał blisko sześćdziesiąt lat temu Bogdan Suchodolski: „Nie doceniamy może tego, jak wielkie znaczenie ma w nowoczesnym życiu ten fakt, iż całe młode pokolenie przechodzi systematyczny okres lektur w ciągu długich lat, i że treść tej lektury formuje charakter i kierunek przeżyć uczuciowych, treść najbardziej upartych wyobrażeń, materiał upodobań i zamiłowań. Nie doceniając zaś tego znaczenia, kładziemy niedostatecznie silny nacisk w wychowaniu – zwłaszcza szkolnym – na role lektury. Wydaje się niektórym

[3] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictw Naukowe, Warszawa 1981 s. 416, za: J. Półturzycki, E. Wesołowska, *Nie tylko szkoła*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
[4] H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1978, s. 153, za: J. Półturzycki , E. Wesołowska, Nie tylko Szkoła, op. cit., s.16.
[5] Półturzycki Józef, Wesołowska Eugenia A., *Nie tylko szkoła,* op. cit., s. 15 -17.

pedagogom, iż proces kształcenia zamyka się w granicach lekcji i podręcznika. Tymczasem w rzeczywistości lektura różnorakich książek ma ogromne znaczenie”[6].

W podobnym tonie wypowiadał się również Bolesław Hornowski, który pisał: „zadania literatury dziecięcej w procesie wychowania dzieci i młodzieży są bardzo duże, gdyż stanowi ona jeden z zasadniczych czynników w kształtowaniu osobowości nowego pokolenia, które ma się odznaczać ugruntowanym poglądem na świat oraz trwałymi zasadami moralnymi”[7]. Warto, aby wiedzieli i pamiętali o tym wszyscy decydenci, zwłaszcza wtedy, kiedy przystę-pują do reformy systemu edukacji i rewizji obowiązujących kanonów lektur szkolnych.

Bibliografia:

1. Baley Stefan, *Literatura dla dzieci a etyka*, „Ruch Pedagogiczny” 1946/7, tom 30.
2. Czarnecki Kazimierz, *Rola lektury w życiu czytelnika. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1971.
3. Horonowski Bolesław, *Psychologiczne podstawy kształtowania poglądu na świat dzieci i młodzieży*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Poznań 1959.
4. Muszyński Heliodor, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN Warszawa 1971.
5. Okoń Wincenty, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
6. Półturzycki Józef, Wesołowska Eugenia A., *Nie tylko szkoła*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
7. Suchodolski Bogdan, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny”1959, nr 1.

[6] Suchodolski Bogdan, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny”1959, nr 1., za: Czarnecki Kazimierz, Rol*a lektury w życiu czytelnika. Wybrane zagadnienia,* US, Katowice 1971, s. 7.
[7] B. Horonowski, *Psychologiczne podstawy kształtowania poglądu na świat dzieci i młodzieży*, PWN Poznań 1959.

Попівща Н.О.,
викладач вищої категорії,
Григор'єва Н. А.,
викладач І категорії
ВСП «Бердянський коледж Таврійського
державного агротехнологічного університету»
м. Бердянськ, Україна
grigornatala23@gmail.com

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗКРИТТЯ ПИТАНЬ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Пріоритетним напрямом державної політики щодо розвитку вищої освіти є компетентнісний підхід. Наукові основи компетентнісного підходу представлені у роботах українських учених (Ю. Бойчук, О. Дубасенюк, В. Глузман, І. Єрмаков, Т. Єрмаков, М. Ігнатенко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Сохань та інших).

Упровадження компетентнісного підходу до системи вищої освіти України зумовлене рядом причин, а саме: реформуванням вищої освіти в рамках Болонського процесу; впливом загальноцивілізаційних тенденцій на всі сфери життя людства; модернізацією освіти; зорієнтованістю професійної освіти на забезпечення більш повного, особистісно й соціально інтегрованого результату освіти. На думку В. Кременя, це глобалізація та перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, у контексті яких конкурентність, змагальність, суперництво держав набуває глобального характеру, а розвиток особистості стає показником рівня прогресу кожної країни [7].

Трансформаційні зміни в усіх сферах людського життя, зокрема в освіті, як основоположного компонента формування світогляду особистості стали вирішальним критерієм діяльності й існування особистості сьогодні, вплинули на вимоги в розвитку культури міжнаціональних відносин, побудову нової парадигми суспільного життя, яка покладена в основу формування освітніх цілей розвинутих держав світу [6]. Відтак, сучасна освіта повинна формувати в молодого покоління вміння «оперувати технологіями і знаннями, що

задовольнить потреби інформаційного суспільства», навчатись упродовж життя; готовність до виконання нових ролей у суспільстві, змінювати та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення [6, 6]. Саме тому пріоритетною і визначальною стає проблема інтеграції індивідуального й соціокультурного аспектів неперервної освіти, що потребує зміни характеру відносин між суспільством, вихованням і освітою [10]. Відповідно держави обирають стратегічний курс освітньої політики на інтеграцію в міжнародні співтовариства.

Одним із шляхів оновлення змісту освіти й технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів запровадження при вирішенні питань «практичного здійснення зв'язку сфери освіти з сферою праці», створення належних умов, а саме: «допомогти суб'єкту освіти знаходити правильні рішення в конкретних ситуаціях: навчальних, життєвих та професійних» [2, 190].

Компетентнісна концепція освіти має відображати зміни в якісній підготовці спеціаліста й зорієнтована на відтворення життєво важливих компетентностей особистості, викликаних сьогоденням, а також спрямована на «розробку методів і способів підготовки компетентного робітника» [2, 190], а саме: мобільність, динамізм, конструктивність, професійну, соціальну, особистісно-побутову, здоров'язберігаючу, комунікативну, громадянську, життєтворчу й інші компетентності [1; 8].

Специфіка компетентнісного підходу виражається в реалізації ідеї всебічної підготовки й виховання індивіда не лише як фахівця, професіонала, а і як особистості, члена колективу й соціуму, який є гуманітарним у своїй основі. Метою гуманітарної освіти є не лише передача майбутньому спеціалісту сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, а й розвиток світогляду, міждисциплінарного чуття, здатності до прийняття індивідуальних креативних рішень, до самоосвіти, а також формування гуманістичних цінностей [11].

Чітке розмежування термінів «компетенція» й «компетентність» представлено українськими вченими, авторами розробки міжнародного проекту «Освітня політика та освіта, «рівний – рівному». Під терміном

«компетенція» автори пропонують розуміти, насамперед, коло повноважень певної організації, установи чи особи. У межах своєї компетенції остання може бути компетентною або ні в певній сфері діяльності. У процесі навчання й розвитку особистості в системі освіти результатом буде набуття людиною певного набору компетентностей, необхідних у різних сферах суспільного життя [12]. Система компетентностей в освіті представлена трьома групами: ключові, загальногалузеві і предметні.

Враховуючи погляди українських авторів освітньої політики на використання в педагогіці понять «компетенції» і «компетентності»: перший – мода на компетентність; другий – компетентність не є новим явищем у педагогіці (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, М. Щедровицький, І. Якіманська та інші) – виникає необхідність нового опису якості освіти в рамках компетентнісного підходу. І саме третій погляд, на нашу думку, є визначальним у дослідженні питань реалізації компетентнісного підходу з питань розвитку особистості, бо компетентнісний підхід виступає однією з основ модернізації сучасної освіти в Україні, адже «компетенція» і «компетентність» вже широко використовуються для опису життєдіяльності людини й означають високу якість її професійної діяльності [3; 4; 5; 9].

Компетентність означає «підходящий», «відповідний», «узгоджений», а компетенція – «узгодженість частин», «сумарність», «симетрія». Етимологічний пошук сутності цього поняття дає підстави для його використання з метою характеристики придатності особистості до діяльності в певній сфері [4].

Компетенція – це задана вимога до підготовки фахівця, а компетентність – особистісна його якість, що передбачає, передусім, володіння людиною певною компетенцією, її здатність до певного виду діяльності. Одним зі смислів поняття «компетентність» є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією.

Слід зазначити, що в науковій літературі немає узгодженої точки зору щодо понять «компетенція», «компетентність», «компетентний». Разом із ними використовуються інтегральні терміни: знання, кваліфікація, професіоналізм, здібності тощо.

Отже, розкриття й осмислення компетентнісного підходу в межах життєвої компетентності особистості як передумови свободи її життєвих виборів, повноти життєздійснення та умови її життєвих успіхів, де подається психологічний і педагогічний аналіз, розкривається зміст цього поняття, його структура, умова і техніка формування, проектується феномен компетентнісно спрямованої освіти [5].

Література:

1. Антипова В. М. Система школьного педагогического мониторинга/ В. М. Антипова, Г. П. Богомолова // Инновационная школа. – 1997. – № 2 (6). – С. 88–95.

2. Антропологические основания образования: ученые записки ООИУУ. – Оренбург : Изд-во ООИУУ, 1998. – Т. 3. – 237 с.

3. Єрмаков І. Г. Феномен компетентності у просторі наукового знання/ І. Г. Єрмаков, Т. А. Єрмаков // Життєва компетентність особистості. – К. : Богдана, 2003. – С. 89–91.

4. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 530 с.

5. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.

6. Компетентнісний підхід в сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

7. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

8. Максименко С. Д. Загальна психологія [Електронний ресурс]/ С. Д. Максименко. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/15021119/psihologiya/mehanizmi_opredmetnennya_psihichnih_utvoren

9. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти/ О. Овчарук// Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

10. Олійник В. В. Освіта впродовж життя : як і чому вчити дорослих [Електронний ресурс] / В. В. Олійник. – Режим доступу :

http://www.apsu.org.
ua/ua/information/ press/956784/

11. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі : теоретичний аспект / Н. С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3 (152). – С. 24–31.

12. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті/ О. І. Пометун// Компетентнісний підхід в сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 17–43.

Радіонова М.С.
завідувач навчальної психолого-консультативної лабораторії Бердянського державного педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
appapsyxology@gmail.com

ТРЕНІНГ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Одним з найбільш актуальних завдань сучасної вищої освіти є підготовка конкурентоспроможних спеціалістів, у яких сформовані не лише фахові компетенції, а й особистісні навички, які сприятимуть ефективному, якісному та креативному вирішенню професійних завдань. Виходячи з цього, успішна професійна підготовка здобувачів освіти залежить не лише від рівня оволодіння професійними знаннями та вміннями, вона обумовлена такими особистісними параметрами як стійка система ставлень здобувачів освіти до навколишнього світу та до власної особистості. Саме тому, освітній процес в закладах вищої освіти

має створювати умови для становлення цієї системи, особистісного зростання здобувачів, формування їх соціальної зрілості тощо.

Дане питання останнім часом опинилося в центрі уваги багатьох вітчизняних дослідників, серед яких можна виділити роботи О.Ф. Бондаренка, А.В. Вихруща, В.В. Власенка, С.В. Васьківської, П.П. Горностая, Т.В. Говорун, Н.І. Пов'якель, Н.В.Чепелєвої, Т.С. Яценко в яких робиться акцент на важливість особистісного зростання здобувачів освіти процесі професійної підготовки, використання активних методів навчання та новітніх методик для оптимізації даного процесу. Центром уваги багатьох українських дослідників стали самоактуалізація особистості здобувача освіти, професійна ідентифікація, професійні самопізнання та самовизначення, свідомість та мислення, мотивація, креативність, рефлексія як компоненти саме професійної підготовки майбутніх фахівців (Т.М. Буякас, М.Ю. Варбан, С.А. Грищенко, Ю.Г. Долинська, Н.А. Кучеровська, Г.Ю. Любімова, М.В. Молоканов, Г.Д. Суходубова, Л.П. Шумакова) [1].

Міненко О.О. робить акцент на необхідності супроводу особистісного зростання майбутнього спеціаліста як стрижня психологічної готовності до професійної діяльності, що передбачає не лише розвиток особистості, а й прагнення її до найповнішого вияву та розвитку своїх можливостей і здібностей [1].

Поруч з професійною компетентністю розглядається таке поняття як «психологічна компетентність», формування якої зумовлює комплексне становлення особистості майбутнього фахівця. Так, Андронова Н.В. у структурі психологічної компетентності виділяє два основних блоки: інтелектуальний (когнітивний) – психологічні знання і психологічне мислення та практичний (дієвий) – психологічні уміння та навички [1]

Лук'янова М.І як основні складові психологічної компетентності виділяє три блоки: психолого-педагогічна грамотність (знання, які називають загально-професійними); психолого-педагогічні уміння (здатність використовувати свої знання в професійній діяльності, в організації взаємодії); професійно важливі особистісні якості, які відображаються в професійній діяльності, забезпечують своєрідність зовнішньої реалізації знань та умінь [1].

Щербакова Т.М. наголошує, що психологічна компетентність є інтегральною акмеологічною характеристикою майбутнього фахівця, яка забезпечує конструктивне вирішення завдань професійної діяльності, спілкування і саморозвитку. Дана характеристика дозволяє здобувачам освіти доцільно використовувати особистісні ресурси, мінімізувати витрати, актуалізувати приховані можливості інших, конструювати продуктивні моделі саморозвитку [1].

Поняття особистісного зростання розглядається в сучасній психологічній науці як процес формування індивідуальних рис особистості, які сприяють її успішному особистісному та професійному становленню, самореалізації та підвищення якості життя. Зокрема, відповідно до гуманістичного напряму, саме особистісне зростання рушійною силою розвитку та самоактуалізаціїї особистості, що є найвищою потребою людини.

Виходячи з цього, освітній процес у закладі вищої освіти має бути спрямований на формування у здобувачів освіти професійної ідентичності, в основі якої лежать такі складові особистості як прагнення до особистісного зростання та самоактуалізації, професійна свідомість, професійне мислення, креативність, критичне мислення. Основою формування даних характеристик на думку Міненко О.О. є здатність майбутніх фахівців до переживання досвіду особистісного змінювання, що формує готовність до постійного розширення та перегляду особистісної та професійної моделі реальності, уміння до дії в нестандартних та стресових умовах [1].

Відповідно, виникає нагальна потреба в розробці та впровадженні методів освіти, які сприятимуть досягненню даної освітньої мети. Одним з таких форм навчання може є тренінг особистісного зростання.

Тренінг особистісного розвитку – вид психокорекційного тренінгу, спрямованого на вдосконалення особистісних якостей і самосвідомості людини, що призведе до оптимізації поведінки та самореалізації [2].

Він складається з занять, спрямованих на вдосконалення індивідуальних якостей особистості, що сприяють її успіху. Завдяки вправам, які використовують в процесі таких занять, людина здатна змінювати небажані риси характеру на більш позитивні, позбавлятися

від негативних установок та переконань, розвивати нові навички, властиві успішній особистості.

В рамках здійснення освітнього процесу, на наш погляд, доцільним буде проведення для здобувачів освіти тренінгу особистісного зростання, який включатиме наступні блоки:

— самопізнання, розкриття глибинних переживань, підвищення впевненості в собі та самооцінки, розвиток самоповаги, прийняття власної особистості;

— вивчення власних недоліків та переваг, формування навичок успішної самопрезентації;

— формування навичок самодисциплінованості, планування справ, раціонального використання часу (тайм-менеджмент);

— розвиток фінансової грамотності та навичок раціонального використання матеріальних ресурсів;

— розвиток цілеспрямованості, формування навичок ефективної постановки та досягнення цілей, пошуку та використання ресурсів (зовнішніх та внутрішніх), підвищення життєвої енергії;

— розвиток емоційного інтелекту, стресостійкості та навичок емоційної саморегуляції;

— розвиток комунікабельності та навичок ефективної міжособистісної взаємодії;

— підвищення особистісної та професійної мотивації, стимулювання до постійного саморозвитку та самовдосконалення, подолання прокрастинації.

Очікуваними результатами такої роботи є підвищення особистої ефективності здобувачів вищої освіти; сформованість навичок постановки та досягнення мети в форматі отримання найкращого результату; усвідомлення власних цінностей, потреб і особистісних цілей; оволодіння техніками планування, тайм-менеджменту, самомотивації, самопрезентації, емоційної саморегуляції, готовності здійснювати постійний саморозвиток тощо.

Таким чином, запропонована нами схема тренінгу особистісного зростання сприятиме комплексному розвитку особистості здобувачів освіти, їх самоактуалізації, розкриттю власного потенціалу та формуванню у них навичок успішної людини. Це, в свою чергу,

дозволить майбутнім фахівцям якісно здійснювати свою професійну діяльність, ефективно взаємодіяти із суспільством, досягати поставлених професійних та особистих цілей, реалізовуватися в різних сферах життя.

Отже, тренінг особистісного зростання виступає ефективним методом розвитку особистості, який необхідно застосовувати в освітньому процесі закладів вищої освіти з метою формування у здобувачів освіти професійної та психологічної компетентностей.

Література:

1. Лук'янчук Н. Класифікація видів тренінгів / Наталія Лук'янчук // Збірник наукових праць «Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика» : Розділ ІІІ. Психологічні проблеми обдарованої особистості. – № 1 (10). – 2013. – С. 272-279.

2. Міненко О.О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів : автореф. дис... канд. психол. н. : 19.00.07 // Ольга Олександрівна Міненко. – К., 2004. – 24 с.

Сенченко Г.О.,
викладач,
голова циклової комісії з підготовки молодшого спеціаліста з ресторанного обслуговування та виробництва харчової продукції
Бердянського економіко-гуманітарного коледжу
Бердянського державного педагогічного університету

ІННОВАЦІЙНІ РЕСТОРАННІ ТЕХНОЛОГІЇ В АСПЕКТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА

У світі конкуренції різноманітних закладів ресторанного господарства одним із головних завдань є утримання постійних клієнтів та залучення нових. Для досягнення цього лише поліпшення якості продукції та обслуговування замало. На сьогодні стає актуальним уведення інноваційної складової у технологію ресторанного господарства та пропозиція ексклюзивних послуг.

Метою є дослідження інноваційних ресторанних технологій та визначення шляхів формування у майбутніх фахівців ресторанного господарства наукового підходу до вивчення інновацій, які використовуються в сучасній індустрії ресторанної гостинності.

Інновації, що застосовують у закладах ресторанного господарства, підвищують конкурентність закладу в сучасних жорстких умовах, тому при підготовці студентів коледжу за спеціальністю «Харчові технології» та «Готельно-ресторанна справа» передбачено при вивченні дисциплін професійної та практичної підготовки проблематики з інноваційних ресторанних технологій, завдяки чому студенти знайомляться і вивчають інновації у ресторанній галузі, формуючи професійні компетенції.

Вивчення цієї теми при викладанні дисциплін, таких як: «Організація виробництва в закладах ресторанного господарства, «Технологія виробництва харчової продукції», «Барна справа», «Організація обслуговування та ресторанний сервіс» забезпечує майбутнім фахівцям набуття знань щодо інноваційних технологій ресторанного господарства та інноваційних форм надання професійних

послуг. Студенти знайомляться із сучасними аспектами нутриціології щодо харчування людини, класифікацією і характеристикою харчових і дієтичних добавок, методологією розроблення харчових раціонів спеціального призначення, основними принципами організації дитячого, дієтичного харчування у закладах ресторанного господарства, із новими форматами сучасних закладів ресторанного господарства та їх розвитку на вітчизняному ринку, новою філософією підходу до оформлення меню, інноваційними формами обслуговування у закладах ресторанного господарства, сучасними тенденціями впровадження і розвитку номенклатури додаткових послуг у сфері ресторанної індустрії, організацією виїзних послуг барменів (кейтеринг-барів), інноваційними формами надання специфічних професійних послуг у ресторанному господарстві, концептуальними принципи формування стандартів сервісу в ресторанному бізнесі тощо.

Окремі аспекти інноваційних ресторанних технологій досліджують у своїх працях такі науковці як, Гурянова О.В., В. Архіпов, Г. П'ятницька, Г. Сімахіна, Г. Соколюк, А. Українець та ін.

У дослідженні було застосовано теоретичні та емпіричні методи. Теоретичні – аналіз літератури, для визначення ступеня розробленості проблеми, розкриття сутності та структури досліджуваного предмету; систематизація та узагальнення наукових положень; аналіз нормативно-правових документів та основних понять; емпіричні – спостереження для виявлення загальних тенденцій розвитку нововведень у закладах ресторанного господарства.

Вивчення теми інноваційних ресторанних технологій в блоці дисциплін професійної та практичної підготовки не можливе без розуміння понять «інновація», «інноваційна діяльність», «інноваційний процес». Важливим є формування у студентів системи знань щодо організаційних, нормативно-правових питань використання інноваційних ресторанних технологій, різних підходів до класифікації інновацій у сфері ресторанного бізнесу.

Вперше термін «інновація» було використано американським економістом австрійського походження Йозефом Шумпетером. Вчений розробив першу класифікацію інновацій, яка стала класичною і

використовувалася до кінця 60-х років XX ст., у книзі «Теорія економічного розвитку» (1911 р.) він виділив п'ять типових змін:використання нової техніки, нових технологічних процесів або нового ринкового забезпечення виробництва; використання нової сировини; впровадження продукції з новими властивостями; зміни в організації виробництва і його матеріально-технічного забезпечення; поява нових ринків збуту.

На сучасному етапі інновації класифікують за різними ознаками. Наприклад, залежно від технологічних параметрів інновації підрозділяють на продуктові і процесні. Продуктові інновації включають застосування нових матеріалів, нового виду сировини, напівфабрикатів і комплектуючих, одержання принципово нових продуктів. Процесні інновації включають нові технології, нові організаційні форми виробничої діяльності, обслуговування.

У виробництві ресторанних послуг основними типами інновацій є технічні, організаційно-технологічні, управлінські, комплексні. Технічні нововведення пов'язані з впровадженням нових видів техніки, пристосувань, інструментів, а також техніко-технологічних прийомів праці в обслуговуванні, з впровадженням комп'ютерної техніки, поширенням інформаційно- технологічних нововведень, що полегшують роботу з клієнтами і допомагають вдосконалити у цілому весь процес сервісного виробництва. Організаційно-технологічні інновації пов'язані з новими видами послуг, більш ефективними формами обслуговування та організаційними нормами праці. Управлінські орієнтовані на вдосконалення внутрішніх і зовнішніх зав'язків організації, що використовують методи і форми менеджменту, наприклад ресторани швидкого обслуговування і так звані «сімейні ресторани», де власники працюють в закладах, які їм належать. Комплексні охоплюють одночасно різні аспекти і сторони сервісної діяльності. Сучасний ринок ресторанних послуг представляють велика кількість різноманітних закладів ресторанного господарства: це ресторани різних стилів і концепцій, ресторан-бар, кав'ярня, кафе-бар, кафе-пекарня, чайний салон, кафетерій, закусочна, шинок, ресторан за спеціальними замовленнями (catering) тощо.

Різноманіття закладів ресторанного господарства та послуг, які вони надають, призводить до зростання конкуренції. На сьогодні поліпшення якості продукції та обслуговування замало, отже, актуальним є уведення інноваційної складової у технологію ресторанного господарства та пропозиція особливих послуг. Існують інновації, що відповідають певному етапу розвитку суспільства або організації, викликані до життя об'єктивними потребами певного часового етапу, наприклад наявність у закладах ресторанного господарства безкоштовного бездротового Інтернет Wi-Fi тощо. Але існують такі інновації, які додадуть закладу неповторності, унікальності, привабливості для споживачів. Впровадження нововведень у ресторанній сфері має забезпечити безліч зручностей для клієнтів. Останніми інноваційними ресторанними технологіями можна назвати застосування інтерактивного (електронного) меню, екрану-планшету на столах, сенсорного дисплею, застосування QR-коду у маркетингу підприємства, технології LED оповіщення, харчові 3-D принтери, сенсорні виробники їжі, використання тривимірних проекцій і відео-меппінга для демонстрації приготування страв, автоматизація та інформатизація процесів на підприємствах, використання web- і телекомунікаційних технологій тощо.

Основними напрямами розвитку сучасних технологій у закладах ресторанного господарства є: створення ресторанів по типу FreeFloor; відкриття фуд-кортів; створення концептуальних підприємств ресторанного господарства; розширення мережі віртуальних ресторанів, що забезпечують замовлення по мережі Інтернет та доставку споживачеві; приготування страв у присутності відвідувачів; організація обслуговування за системою кейтерінг тощо. Ресторани фрі-фло, мають новий формат із поєднанням фаст-фуду та «швецького столу», де клієнт має свободу вибору та безпосередній доступ до товару, переважають низькі ціни та швидке обслуговування. У ресторанах такого типу нарівні із традиційними виробничими цехами функціонує відкрита кухня, де відбувається демонстрація приготування страв.

Результатом інноваційного розвитку закладів ресторанного господарства будуть нові ідеї, нові й удосконалені ресторанні продукти і послуги, технологічні процеси, форми організації і управління.

Велика роль у виборі інновацій належить вивченню тенденцій на світовому ринку ресторанного бізнесу та прогнозуванню, оцінці перспектив розвитку. Необхідно звертати увагу на основні сучасні тенденції розвитку науки і техніки, новинки та винаходи у харчовій галузі та на ринку ресторанних послуг. Запровадження інновацій коштує недешево, проте запропонувавши клієнтам ексклюзивний сервіс, меню та послуги заклади ресторанного господарства здатні забезпечити собі виживання та прибуток на ринку послуг.

Результатом впровадження інноваційних технологій надання послуг та формування сервісу відповідно до сучасних вимог є процеси якісної трансформації галузі в цілому та забезпечення конкурентоспроможності її окремих об'єктів. Інноваційний розвиток ресторанних технологій підвищує конкурентність закладу в сучасних жорстких умовах, тому при підготовці фахівців за спеціальністю «Харчові технології» та «Готельно-ресторанна справа» варто звертати особливу увагу на вивчення інноваційних ресторанних технологій, що дозволить педагогічному колективу коледжу в повній мірі реалізувати проблему формування професійної компетентності випускників.

Література:

1. Архіпов В.В. Організація обслуговування в закладах ресторанного господарства: навч.пос. / [В.В. Архіпов, В.А. Русавська]. – К.: Центр учбової літератури, 2016. – 342 с.

2. П'ятницька Г. Інноваційний потенціал розвитку підприємств ресторанного господарства в Україні. / [Г. П'ятницька, О. Григоренко, В. Найдюк]. // Товари та ринки. – 2018. – №29-43.

3. Прилепа Н.В. Інноваційні технології у сфері ресторанного бізнесу / [Н.В. Прилепа, Г.О. Соколюк]. // Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. – 2017. – № 4, т. 2. – С. 162-164.

Скочук А., Солоненко А.,
Панчук Н.,
студенти Луцького педагогічного коледжу,
відділення «Дошкільна освіта»
Замелюк М.І.,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри дошкільна освіта
Луцького педагогічного коледжу
м. Луцьк, Україна
1369301@ukr.net

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розглядаючи розвиток креативного мислення у дітей дошкільного віку необхідно наголосити на перехід освіти, в тому числі й дошкільної, до нових креативних технологій виховання і навчання. Це цілком правомірно зумовлюють необхідність самовдосконалення вихователя як фахівця та особистості, який є відкритий інноваціям, повинен уміти застосовувати сучасні методи й засоби освіти, мати сформовані педагогічні рефлексії (здатність розмірковувати, аналізувати своїх вихованців, їхніх батьків, колег). Це актуалізує проблему в самонавчанні вихователя, активній взаємодії у розвитку потенціалу дітей, формування в них творчого ставлення до життя, розвитку зачатків креативності.

Креативним має бути як процес діяльності дошкільників, так і її результат; як процес виховання, так і навчання. Зокрема, Л.С.Виготський, В.В. Давидов, О.М.Дьяченко, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев, М.М. Палагина, Д.Б. Ельконін та ін. стверджували, що креативність це характеристика творчого потенціалу особистості [3].

Якщо почати займатися з дитиною з 2-3 років, то можна розвинути креативно мислячу особистість. Якщо ставитися лояльно до результатів роботи дітей, давати слушні поради, а не лаяти або насміхатися над роботою, то ці завдання у поєднанні із інтерактивними прийоми

творчості будуть цікавими і привабливими для дітей і підлітків. Що допоможе дитині виробити власне бачення світу, правильно висловлювати своє ставлення до нього. Адже активна дитинає креативною, спрямованою на створення нового продукту в не регламентованій жорсткими умовами ситуації.

Таким чином, важливе місце в розвитку дитини займає креативність мислення («креативність» - від латинського «творення»). Творчість розглядається як місток до креативного мислення, можливості щось створювати, придумувати. Важливо навіть не те, щоб дитина навчилася малювати, ліпити або стала професійним музикантом, а те, щоб вона розвивала свій творчий потенціл, мислила нестандартно.

Основна мета креативного підходу до вирішення проблеми - вміння точно уявляти собі результат і різноманіття методів досягнення мети. Такі люди володіють дуже хорошою кмітливістю, бачать картину того, що відбувається цілком. У дитинстві вона вчиться вибирати самі різні ідеї для створення картинки, скульптури, танцю, а в зрілому віці з блиском вирішує нестандартні завдання[5].

Освітній процес з розвитку креативності у дітей дошкільного віку має бути простим, системним, враховувати вік дитини. Основні прийоми і методи навчання творчості прості, але вимагають системності. Серед методів можна виділити: практичні, словесні, наочні, ігрові.

Наочні методи показують, як працювати, який може (повинен) вийти результат. Ви можете розглядати з дитиною альбоми з малювання, давати йому поради, робити щось разом з ним. Наприклад, мама або вихователь малює, а малюк копіює малюнок.

Серед словесних методів найпоширеніші: пояснення, інструктаж, черговість роботи.

Самий актуальний для дітей це практичний метод, який дозволяє розкрити творчий потенціал дитини. За допомогою фарби, пластиліну, конструктору, музики можна визначити, до чого у малюка є схильність. Оскільки, це вільна творчість, що виражається через доступні навички та вміння дитини.

У п'ятирічному віці діти можуть довгий час грати в одну гру, неодноразово повертатися до певних її сюжетів. Образи мислення в

цьому віці надзвичайно яскраві, живі, тісно пов'язані з почуттями. Найвіддаленіша схожість між тим, що сприймає дитина, та її попередніми враженнями викликає бурхливий потік нових асоціацій. Діти надзвичайно довірливо ставляться до своїх витворів фантазії [3].

В. Сухомлинський зазначав, що дітям не треба багато говорити, не слід багато їм розповідати, слово — не цяцька, а словесне перенасичення - одне з найшкідливіших перенасичень. Дитині треба не тільки слухати слово вихователя, але й мовчати, в цю мить вона думає, осмислює почуте та побачене[3].

Позитивними якостями дитини без якої не може бути творчості - уява, фантазія.

Уява, зазначає О.М. Дьяченко, це ніби той чутливий музичний інструмент, оволодіння яким відкриває можливості самовиразу, вимагає від дитини знаходження і виконання власних задумів і бажань [6].

Уява може творчо перетворювати дійсність, її образи гнучкі, рухливі, а їх комбінації дозволяють досягти нових і несподіваних результатів. У зв'язку з цим розвиток цієї психічної функції є також основою для вдосконалення творчих здібностей дитини. Якій притаманна творчість «для себе» без вимоги реалізації і продуктивності, що має велике значення для розвитку самих дій уяви, підготовки до творчості дитини в майбутньому.

Отже, розвиток креативного мислення у дітей дошкільного віку потребує створення відповідних умов: збагачення оточуючого середовища різноманітними новими для дитини предметами, матеріалом для пошукової та творчої діяльності з метою розвитку допитливості.

Література:

1. Выготский Л.С. Воспитание творчества, эстетического суждения и технических навыков /Л.С.Выготский. Пед. психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

2. Заїка Є.В. Комплекс ігор для розвитку уяви [Текст] / Заїка Є.В. // Питання психології, 1993, № 2, С. 54-58.

3. Захарюта Н.В. К проблеме развития творческого потенциала личности в раннем онтогенезе // Вестник Адыгейского

государственного университета. Сер. Педагогика и психология. Майкоп, 2009. Вып. 2. С. 220-229.

4. Левін В.А. Виховання творчості. [Текст] / Левін В.А. - Томськ: Пеленг, 1993. - 56 с.

5. Полуянов Д. Уява і здібності. [Текст] / Полуянов Д. - М.: Знання, 1985. – 50 с.

6. Федяєва В.Л. Проблеми творчості в історії української педагогіки / В.Л.Федяєва // Збірник наук. праць. Пед. науки. – Херсон: Айлайт, 2000. – Випуск 12. – С.19-21.

Шестакова Н.В.
Учитель вищої категорії,
«Старший вчитель» фізики
Загальноосвітньої школи І-ІІІ ст №3
Бердянської міської ради
м. Бердянськ, Україна
natalia.brd.1965@gmail.com

НАВЧАННЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ

Навчання – це специфічний вид діяльності, який здійснює педагог, організатор педагогічного процесу, з метою передати учням у педагогічно опрацьованій формі дозовану частку певної науково-практичної інформації.

Для сучасної психолого-педагогічної науки проблема взаємозв'язку навчання й розвитку є одним із центральних методологічних питань. Правильне розв'язання питання про взаємовідношення цих двох наукових понять має велике значення не лише для психології, а й для педагогіки. Кожна концепція навчання, яку формулює педагог, включає в себе певну концепцію розвитку. Так само кожна концепція психічного розвитку, яку формулює психолог, має у собі й певну теорію навчання.

В історії психологічної науки існували різні підходи до вирішення цього питання, які можна об'єднати в 4 групи:

1. Розвиток і навчання – незалежні процеси, навчання не впливає на розвиток, який розуміється як розгортання програми спадковості (біологічної або соціогенетичної), а лише демонструє результати останнього.

2. Навчання (научіння) і є розвиток, ці категорії синонімічні: одне й друге розуміються спрощено або як процес творення асоціацій і навичок, або напрацювання відповідних реакцій, або утворення умовно-рефлекторних зв'язків.

3. Навчання надбудовується над розвитком у міру того, як дозрівання створює готовність до нього, воно – зовнішня умова розвитку як дозрівання, що реалізує спадково зумовлені особливості психіки. По суті, розвиток тут розщеплюється на два незалежні процеси: розвиток-дозрівання та розвиток-навчання.

4. Навчання йде попереду розвитку, просуваючи його далі й, викликаючи в ньому новоутворення. Згідно з цим підходом навчання як передавання дитині соціального досвіду випереджає її розвиток, стимулює цей процес, створюючи «завтрашній день розвитку». При цьому воно спирається на досягнення розвитку дитини, які проявляються в її самостійній активності (це так звані рівень або зона її актуального розвитку).

Психічний розвиток реалізується у формах філогенезу – становлення психічних структур у ході біологічної та соціокультурної еволюції, та онтогенезу як формування психічних структур протягом життя окремого індивіда.

Існують три основні закони розвитку людини:

- закон побудови вищих психічних функцій (притаманних лише людині) як перехід від безпосередніх, природних, генетично встановлених форм і способів психічної активності до опосередкованих штучних, які виникли в процесі культурного розвитку і насамперед розвитку мови людини та стали психологічними знаряддями свідомого управління її внутрішньою психічною активністю;
- закон міжособистісного характеру розвитку всіх вищих психічних функцій, які спочатку існують ззовні, розділені між дорослим і

дитиною, а вже потім стають єдиною внутрішньою психічною функцією дитини;

- закон інтеріоризації або переходу психічних функцій ззовні всередину, свідчить, що будь-яка вища форма соціальної поведінки спочатку засвоюється дитиною з зовнішньої сторони через наслідування, а далі, в міру того, як дорослі наповнюють цю активність соціальним змістом, відбувається процес усвідомлення її дитиною, зрозумівши зміст функцій, їхню будову, дитина починає свідомо керувати своїми психічними операціями й регулювати їх, а це вже, як відомо, прерогатива особистості.

Основні лінії психічного розвитку в процесі навчання і виховання

Психічний розвиток дитини як її цілісний особистісний розвиток здійснюється одночасно за трьома лініями:

- особистісна сфера (розвиток соціальної поведінки, спрямованості, ціннісних орієнтацій, самосвідомості);
- психологічна структура та зміст діяльності (виникнення й розвиток цілей, мотивів діяльності й розвиток їхнього співвідношення, освоювання способів і засобів діяльності);
- пізнавальна сфера (становлення інтелекту, розвиток механізмів пізнання).

У ході організованого освітнього процесу змінюються різні аспекти психічного устрою дитини: відбувається накопичування знань і уявлень учня, удосконалювання та зміна його способів і вмінь виконувати різноманітні дії, формуються нові установки й цінності, мотиви й інтереси, загальні якості особистості.

В цілісному розвитку дитини як учня й вихованця необхідно виділяти три основні напрями прогресивних змін:

- розвиток знань і способів активності в ході навчання;
- розвиток психологічних механізмів застосування засвоєних способів дій, насамперед таких узагальнених прийомів розумової діяльності, як абстрагування, порівняння, узагальнення, аналіз, синтез і перенос, які проявляються в різних видах (навчальні предмети) і навіть типах діяльності;

• розвиток загальних якостей особистості (особистісної спрямованості, психологічної структури діяльності, свідомості й мислення).

Основними педагогічними умовами психічного розвитку в межах такого навчання є наступні положення:

✓ нові дії та способи дій подаються на основі навчальної задачі;

✓ новий зміст спеціально виділяється для дитини й моделюється в теоретично-узагальненій формі;

✓ засвоювання йде в узагальненій абстрактній формі;

✓ формування спрямованості дитини відбувається через виділення специфіки діяльності, через оцінку її особистості у зв'язку з виконанням діяльності.

Психолого-педагогічними домінантами такої системи навчання виступають:

- теоретичне мислення як наслідок засвоєння теоретичних знань і вмінь;
- творчість як ядро особистості;
- активна особистість, яка себе створює;
- рефлексія;
- навчальна діяльність, що має складну будову.

Л.С. Виготський висунув положення про провідну роль навчання в психічному розвитку.

Навчання повинно орієнтуватися на «зону найближчого розвитку». Навчання, за Л.С. Виготським, веде за собою розвиток. Але воно неповинне водночас відриватися від розвитку дитини. Значний відрив, штучне забігання вперед без урахування можливостей дитини приведе у кращому випадку до «натаскування», але не буде мати розвивального ефекту. С.Л. Рубінштейн, уточнюючи позицію Л.С. Виготського, пропонує говорити про єдність навчання і розвитку.

Г.С. Костюк розглядає розвиток і навчання в діалектичному взаємозв'язку. Г.С. Костюк підкреслює між навчанням і розвитком існує взаємний зв'язок. Навчання, активно сприяючи розвитку учнів, саме користується його плодами для досягнення своїх нових цілей. Тут причина і наслідок міняються місцями. Характер і динаміка цього

взаємозв'язку залежить від того, як будується і протікає навчання, чому і як навчаються школярі, наскільки навчання спрямоване на розвиток.

Навчання ставить перед учнями нові пізнавальні завдання, озброює їх засобами розв'язування цих завдань, і тому йде попереду розвитку. Разом з тим, воно спирається не лише на актуальні досягнення в розвитку, але й на потенційні його можливості, які завжди ширші їх реалізації. У цьому відношенні розвиток іде далі від того, що набувається учнями на кожному етапі навчання, воно відкриває нові можливості засвоєння ними більм складних систем понять і пов'язаних з ними дій і операцій.

Література:

1. Максименко С.Д. Генетична психологія учіння людини : монографія [Електронний ресурс] / С.Д. Максименко. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 206 с. ISBN 978-966-194-289-8. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/709727/

2. Соціально значущі цінності в життєдіяльності майбутнього школяра : методичні рекомендації / Т.О. Піроженко, Л.І. Соловйова, О.Ю. Хартман ; за ред. Т.О. Піроженко. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2017. – 32 с. ISBN978-966-194-278-2

3. Шатирко Л.О. Експериментальна традиція психології навчання в Україні [Електронний ресурс] / Л.О. Шатирко. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 325 с. ISBN 978-966-194-290-4. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/709728/

Федорик В.В.,
асистент кафедри психології
Бердянського державного педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
fedorikvv@gmail.com

РОЗВИТОК САМОПОВАГИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА САМОВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Самоповага являється важливим емоційно-оцінювальним компонентом самовиховання. Дане поняття багатозначне, адже включає в себе і задоволення собою, і сприйняття себе, і почуття власної гідності, і позитивне відношення до себе, і узгодженість свого власного і ідеального «Я».

Проблема самоповаги в психології не є новою. Вітчизняними і зарубіжними філософами, психологами та педагогами у різні часи приділялося багато уваги дослідженню самоповаги як психологічного явища.

Самоповага як ціннісне ставлення особистості до себе розглядається крізь призму проблеми життєвих смислів, особистісних виборів, особистої відповідальності та суб'єктності особистості у дослідженнях таких учених як Р. Ануфрієва, І. Бех, Є. Головаха, І. Кон, Т. Титаренко.

Ґрунтовний аналіз даного поняття висвітлила у своїй роботі Н.Ф. Шевченко. Вона зазначила, що пояснення терміну «самоповага» можна зустріти в багатьох психологічних словниках та енциклопедіях. У тлумачних словниках цей термін розглядається в контексті структури поняття «гідність» і трактується як «повага високих моральних якостей» у самому собі. У тлумачному словнику з психології самоповага трактується як рівень, в якому людина цінує сама себе, і зазвичай уточнюється рівень самоповаги (високий або низький) [5, 19].

В енциклопедичному словнику педагога самоповага розглядається як позитивна духовно-моральна якість особистості, що виражає потребу людини у високій оцінці та визнанні себе суспільством. Проявляється як самооцінка власних дій і особистісних якостей, яка формується залежно

від досягнень успіхів, особистих домагань і сторонніх оцінок. Самоповага дає відчуття свободи, сприяє вихованню почуття особистої гідності. У словнику з етики самоповага ототожнюється з таким поняттям, як «самолюбство». Це моральне почуття, в якому висловлюється повага людини до себе як особистості, заснована на визнанні власної гідності [5, 20].

Особливе місце поняттю «самоповага» у своїх роботах відводив один з перших дослідників самосвідомості У. Джеймс. На думку автора, самооцінка особистості може бути виражена в двох станах – самовдоволенні та невдоволенні собою. Окремо від самооцінки він виділяв самолюбство, а також самоповагу. У. Джеймс був впевнений, що самоповага пропорційна успіху, який виражає реальні досягнення людини і обернено пропорційна величині його домагань [1].

Самоповага за В. Століним та С. Пантилеєвим розглядається як один з елементів емоційної складової самосвідомості та відображає аспект самоставлення, який змістовно і емоційно об'єднує віру у власні сили, здібності, самостійкість, оцінку власних можливостей контролювати свої вчинки, поведінку, розуміння самого себе [3; 4].

Згідно з однією із найвідоміших у світовій психології класифікацій людських потреб А. Маслоу, всі потреби утворюють немовби піраміду, яка складається з декількох шарів або рівнів. На найнижчому рівні (хоча найнижчим він вважається досить умовно і відносно) знаходяться фізіологічні потреби, а найвищий шар займає потреба в самоактуалізації через реалізацію власних здібностей та розвиток особистості. Проміжне положення в ієрархії займають потреби у любові і приналежності до певної спільноти, потреби у повазі, схваленні, визнанні успіхів [2].

А. Маслоу виділив два типи потреб: самоповага і повага з боку інших людей. Перший тип включає такі складові як компетентність, впевненість, незалежність і свободу, а повага з боку інших – престиж, визнання, репутацію, статус, оцінку і прийняття. Задоволення потреби в самоповазі породжує в особистості почуття впевненості, гідності і усвідомлення того, що вона є корисною і необхідною [2].

Певної уваги заслуговує трактування самоповаги у взаємозв'язку з самооцінкою, яка була запропонована в роботах М. Розенберга.

Науковець трактував самооцінку «як позитивну або негативну настанову, спрямовану на специфічний об'єкт, званий «Я». На думку автора, самооцінка відображає ступінь розвитку в індивіда почуття самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до всього того, що входить в сферу його «Я». Тому низька самооцінка передбачає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості [5, 21].

Ми у своїх дослідженнях розглядаючи самоповагу як структурну складову емоційно-оцінювального компоненту самовиховання молодших школярів, теж зазначили її пряму залежність від самооцінки.

Так, задоволеність собою у цілому, тобто достатньо висока самоповага – це наслідок адекватної самооцінки тих своїх якостей, які молодші школярі вважають найважливішими.

Також, у дітей цього віку простежується так звана «гордість за власні досягнення». Проявляється вона у прагненні заслужити визнання і схвалення дорослих, у намаганні відповідати їх очікуванням, у бажанні досягти позитивних результатів у діяльності та спілкуванні.

Слід зазначити, що висока самоповага – не синонім зазнайства, зарозумілості чи несамокритичності. Молодший школяр з високим рівнем самоповаги не буде вважати себе кращим за інших, він буде порівнювати себе на сьогоднішній момент з собою в минулому, а також просто вірити у себе і в те, що можна здолати власні недоліки, якщо такі є. Низька самоповага, навпаки, передбачає почуття неповноцінності, недостойності, що спричиняє негативний вплив на психічне самопочуття і соціальну поведінку дитини. Таких учнів більше, ніж інших, хвилює погана думка про них оточуючих. Багатьом з них властива сором'язливість, схильність до психологічної ізоляції.

Учні молодшого шкільного віку з низьким рівнем самоповаги ризикують потрапити до ситуації, коли ані виховання, ані самовиховання практично не можливі, оскільки не знаходять підтримки своїх внутрішніх сил.

Наявність потреби в самоповазі є чи не найголовнішим мотивом самовиховання в молодшому шкільному віці. Діти розуміють, якщо розвивати в собі вольові якості яких не вистачає, а паралельно

викорінювати негативні, якщо оцінювати себе справедливо та критично, тим самим формуючи адекватну самооцінку, якщо розвивати вміння ставити перед собою цілі, таким чином, досягаючи життєвого успіху, створювати всі умови для самоствердження в колективі однолітків, то буде за що себе поважати.

Література:

1. Джеймс У. Психология / У. Джеймс / под. ред. Л.А. Петровского. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
3. Пантилеев С.Р. Самоотношение и личностный смысл «Я» / С.Р. Пантилеев // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Изд-кий Дом «Бахрах –М», 2000. – С. 220–229.
4. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.
5. Шевченко Н.Ф. Теоретичні підходи до розуміння поняття «самоповага» в історичному поступі психологічного знання / Н.Ф. Шевченко // Наука і освіта. – 2015. – № 11-12. – С. 19–25.

Шаповалова Л.О.,
кандидат философских наук,
практический психолог
Запорожского медицинского
коледжа
г. Запорожье, Украина
alekta@meta.ua

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В современных условиях динамичного развития общества проблема психологической адаптации продолжает актуализироваться. Динамизм общественных отношений обусловливает значительные изменения во всех сферах активности человека, в том числе и в образовании, и в профессиональной деятельности. Проблема психологической и социально-психологической адаптации в современной психологии все более обращает на себя внимание исследователей: наполняется новым содержанием понятие «адаптация», психологическая адаптация представляется не как процесс пассивного приспособления к окружающей действительности, а как активный процесс преобразования и саморазвития, адаптация изучается в традициях субъектного, системного и комплексного подходов, экопсихологии развития [1].

На сегодняшний день вопросы адаптации психологической, социальной и социально-психологической, в отличие от проблем биологической адаптации, в теоретико-методологическом аспекте изучены, по нашему мнению, недостаточно. Очевидно то, что и биологическая, и психологическая, и социальная адаптации осуществляются в рамках общих адаптационных механизмов, но в реализации каждой из них имеется специфика. Основные положения теории адаптации, сформулированные в трудах П.К. Анохина, И.М. Павлова, Г. Селье, И.М. Сеченова и др., позволяют раскрыть сущность процесса адаптации как единство взаимодействующих сторон –человека и среды с присущими ему противоречивыми моментами. В

основе этого единства лежит активность социальной среды, с одной стороны, и активность личности с другой. При рассмотрении проблем адаптации человека принято выделять три функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный [1].

Адаптация психологическая – явление, характеризующее наиболее оптимальное приспособление психики человека к условиям среды, жизнедеятельности и частным условиям [3].

Адаптация социальная – явление, предполагающее «приспособление индивида к условиям социальной среды, формирование адекватной системы отношений с социальными объектами, ролевую пластичность поведения, интеграцию личности в социальные группы» [4].

Адаптация социально-психологическая - оптимизация взаимоотношений личности и группы, сближение целей их деятельности, ценностных ориентаций, усвоение индивидуальных норм и традиций группы, включение в ее ролевую структуру. Г.М. Андреева рассматривает социально-психологическую адаптацию как взаимодействие личности и социальной среды, которая приводит к адекватным соотношениям целей и ценностей личности и группы [2].

Изучение адаптационного процесса в динамике позволило выделить и особую проблемную зону в этой области исследований: формирование адаптационной готовности личности к изменениям. Во многом это связано с необходимостью оперативного решения возникающих задач в ситуации достаточно высокой степени неопределенности социального мира и индивидуальной судьбы человека. Поэтому задача изучения адаптационной готовности и ее факторов, включая широкий круг внешних и внутренних условий социализации личности выступает сегодня одной из главных в области социальной психологии и психологии образования. Адаптационная готовность подразумевает не только способность личности к изменению своего поведения и деятельности в связи с изменяющимися обстоятельствами, но и сохранение и отстаивание определенных личностных инстанций (например, ценностно-смысловых ориентаций, верований и других результатов духовных поисков) в ситуациях неопределенности. Гибкость познавательных процессов и объективного

поведения в ситуации отсутствия готовых средств в значительной степени повышает адаптационный потенциал личности и, очевидно, способствует сохранению уровня субъективного благополучия за счет стабильности базисных императивов. Отсюда следует значимость понимания адаптации как процесса, обусловленного всем ходом познавательного, личностного и субъектного развития индивида [1].

Всякое изменение в жизни человека, будь-то значительное, как например, смена эпох жизнедеятельности, биографического времени личности, так и частное, ситуативное, требует адаптационной готовности в виде открытости опыту, известного напряжения и усилий по согласованию внешних и внутренних инстанций. При этом необходимо подчеркнуть, что эпохальные события (например, поступление в вуз, включение в профессиональную деятельность, создание семьи и т.п.) отличаются тем, что подготовка к ним занимает определенное время и в этом смысле процесс адаптации начинается и протекает латентно задолго до его наступления. Это позволяет оптимизировать личность на поведение, соответствующее меняющейся ситуации (необходимо упомянуть и о том, что весьма часто в этих случаях используются апробированные механизмы, даже если они не конструктивны, что создает угрозу для всей системы адаптации; сформированные сценарии преодоления жизненных трудностей часто становятся настоящим барьером на пути к включению личности в иное социальное измерение [6].

Особую значимость проблема социально-психологической адаптации в условиях профессиональной деятельности приобретает в период стремительных изменений общества в экономической сфере, в системе социальных институтов, в межличностных отношениях, которые становятся сущностными характеристиками жизни в современном мире. Подобная ситуация требует одновременного проявления двух противоположных по своей функции индивидуально-психологических особенностей личности: социальной лабильности, гибкости, обеспечивающей постоянную адаптацию к меняющемуся социальному миру, и развитой социальной идентичности, создающей тот внутренний «стержень», который служит отправной точкой

процесса профессионального самоопределения. Как подчеркивают авторы многочисленных исследований, в существующей системе профессиональной подготовки внимание акцентируется на осознании личностью мотивов учения, реализации связи учебной и профессиональной деятельности, формировании профессиональной компетентности. Не менее важным является необходимым изучение особенностей профессиональной идентичности студентов-психологов в свете их последующей успешной адаптации к профессиональной деятельности [5].

Литература:

1. Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. – Ад 28 Саратов: ИЦ «Наука», 2011. – Вып. 3. –110с.: ил.

2. Аксенова П.Ю., Аксенова Г.И. Адаптация курсантов образовательных организаций к учебной деятельности. Монография, 2017.

3. Мардахаев Лев «Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов».

4. Модели создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления: наука, технологии, практики. Сборник статей, МПГУ. Москва, 2018

5. Платонов Ю.П. Социальная психология поведения: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.

6. Шамионов Р.М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности. Текст научной статьи по специальности «Психология».

Шевченко Н.Ф.,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
освітньої діяльності
Запорізького національного університету,
м. Запоріжжя, Україна
shevchenkonf.20 @gmail.com

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Зміни, що відбуваються в суспільстві, науці і техніці на нинішньому етапі суспільного розвитку України, породжують необхідність якісних змін у вищій освіті. Задача вишів полягає не тільки в тому, щоб студенти оволоділи певною сумою знань, необхідних для роботи за вибраним фахом, але й усвідомили шляхи подальшого розвитку своєї професійної діяльності і вміли згодом активно і ефективно впливати на цей процес.

Для нинішнього стану вищої освіти характерною є наявність низки глибоких протиріч. Одним з найважливіших серед них є протиріччя між інтеграцією і диференціацією навчання, яке проявляється, передусім, у тому, що предметно-дисциплінарна побудова навчального плану не відповідає належній орієнтації навчання на кінцеві результати. Іншими словами, має місце явне протиріччя між необхідністю інтеграції всіх предметів відносно кінцевих цілей навчання у вищому навчальному закладі і диференціацією їх викладання. У підсумку - кожен викладач навчає студентів своєму предмету, а не можливості комплексного розв'язання задач, які з'являться перед випускниками вишу в житті.

Протиріччями, які склались у освітньому процесі вищої школи, багато в чому обумовлені такі недоліки як формальність знань студентів, неспроможність застосовувати їх на практиці, відсутність у багатьох випускників професійної мотивації і професійної спрямованості, тривала, 3-5 і більше років - адаптація молодих фахівців. Як відомо, перехід від навчання до праці являє собою надзвичайно складний процес трансформації навчальної діяльності у професійну,

що пов'язано з перетворенням знань із предмета навчальної діяльності в засіб регуляції діяльності професійної. Між тим, дефіцит практики роботи з набутими знаннями як із засобом нової діяльності, який накопичується у студентів, починаючи вже з другого року навчання, обумовлює в наступному тривалий період предметної адаптації молодих фахівців, а нестача досвіду соціальної взаємодії і спілкування - ще й соціальної адаптації.

Підготовка висококваліфікованих професіоналів може здійснюватися лише за умови забезпеченості освітнього процесу продуктивно працюючою системою фахової підготовки, що повною мірою стосується як психолого-педагогічного змісту такої системи, так і можливих шляхів, засобів і форм її практичної реалізації. Нові технології навчання, в такому разі, виступають системоутворювальним чинником фахової підготовки.

Процес підготовки фахівців, зокрема психологів, на нашу думку, буде більш ефективним, якщо він буде пов'язаний із процесом професіоналізації. Професіоналізація майбутніх фахівців передбачає, по-перше, включення особистості в професійну діяльність зі спеціалізацією в одному з її напрямків; по друге, - наявність вимог до професійної освіти та рівню кваліфікації; по-третє, - наявність, з одного боку, суспільної потреби у підвищенні результативності діяльності, що відображається у професійних гарантіях, і, з другого боку, - наявність відповідної особистісної потреби фахівців в професійному удосконаленні, яке визначає цілі, мотиви, задоволення працею і формує професійну позицію; і, врешті, по-четверте, - засвоєння професійної культури, яка є невід'ємною частиною загальнолюдської культури. Таким чином, у психолого-педагогічних вимогах щодо будування простору професіоналізації особистості майбутнього фахівця закладаються, на наш погляд, основи інтегративної освітньої моделі [1].

Своєрідним інтегратором щодо цієї моделі є, по-перше, ідея синтезу усіх компонентів діяльності (цільового, мотиваційного, змістовного, процесуально-управлінського, результативно-оцінного), а по-друге, ідея інтеграції усіх видів професійної діяльності майбутнього фахівця. На наш погляд, саме така інтеграція одержаних професійних знань, вмінь та навичок забезпечує його успішний.

Можливості інтегративного підходу в навчальному процесі забезпечують створення простору професіоналізації майбутнього фахівця в ході багаторівневої підготовки. Побудована за інтегративним принципом модель навчального процесу відповідає вимогам стабільності та динамічності, послідовності та розвитку, науково-практичної реалізації. Інтегративна складова змінює зміст та структуру наукового знання, виступає засобом досягнення єдності знання у змістовному, структурному, логіко-гносеологічному, науково-організаційному, лінгвістично-семантичному аспектах.

Вважаючи інтегративний підхід у навчанні технологією фахової підготовки, ми розглядаємо інтеграцію як процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур та функцій, Він проявляється не тільки у посиленні зв'язків, як її найчастіше розуміють, а й, передусім, у якісній зміні похідних компонентів. Якщо у ході навчального процесу такої зміні не відбувається, то не відбудеться й посилення зв'язків між набутими знаннями і засобами професійної діяльності, воно підміняється механічним поєднанням, що не дає потрібного ефекту.

Інтегративний підхід у професійній підготовці потребує створення нової наукової концепції побудови системи комплексного навчання на основі програмно-теоретичної, структурної та функціональної взаємообумовленості, що надає їй статусу універсальності в системі підготовки фахівців у відповідності до вимог розвитку суспільства. Одним з результатів використання інтегративного підходу у системі підготовки майбутніх фахівців стала розробка і впровадження у навчальний процес підготовки психологів практикуму.

Практикум являє собою імітаційну динамічну модель, яка є узагальненим варіантом майбутньої професійної діяльності. Способом організації навчального матеріалу в практикумі є аналіз та розв'язання практичних ситуацій. Навчально-професійна діяльність такого типу забезпечила тренування майбутніх фахівців-психологів у здатності до багатобічної інтерпретації життєвих реалій та виборі необхідного інструментарію для їх вирішення.

Змістом інтегративного практикуму виступає не тільки предметна сторона майбутньої професійної діяльності, яка задається за допомогою

системи навчальних задач, моделей та ситуацій, але й її соціальна сторона, що відтворюється за допомогою різних форм сумісної діяльності і спілкування.

Необхідність вирішення певних навчальних завдань, ситуацій ставить студентів у діяльнісну позицію, забезпечує змістовну реалізацію принципу зв'язку теорії і практики. До завершення навчання студенти одержують більш розвинену практику застосування знань, котрі в такому разі засвоюються не заради самого засвоєння або успішного складання іспитів, вони несуть певну смислову функцію, що обумовлює пізнавальні та професійні мотиви суб'єктів навчання. Перехід від навчальної діяльності до професійної забезпечується поступовою трансформацією мотивів з навчальних у професійні.

У процесі проходження практикуму студенти засвоюють предметний зміст навчання (знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності) а також, займаючи певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу, додержуються прийнятих норм соціальних відносин і дій тією мірою, якою вони активні.

Практикум виступає компонентом інтегративного інформаційного навчального середовища, його впровадження у навчальний процес дозволяє вирішити наступні завдання: виявити реальний рівень знань студентів; визначити резерви підвищення професійної майстерності; сформувати вміння пошуку надситуативного, нового погляду на можливості вирішення практичних завдань; забезпечити професійну спрямованість особистості.

Необхідність вирішення певних завдань, ситуацій ставить студентів у діяльнісну позицію, забезпечуючи змістовну реалізацію принципу зв'язку теорії і практики. До завершення навчання у виші студенти опановують більш розвинену практику застосування знань, які стають засобами регуляції власної діяльності – навчальної, квазіпрофесійної і, нарешті, професійної. Знання в такому разі засвоюються не заради самого засвоєння або успішного складання іспитів, вони несуть певну смислову функцію, яка обумовлює пізнавальні та професійні мотиви суб'єктів навчання. Перехід від навчальної діяльності до професійної забезпечується поступовою трансформацією мотивів з навчальних у професійні.

Під час проходження інтегративного практикуму з психології студенти засвоюють предметний зміст навчання (знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності) а також, займаючи певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу, додержуються прийнятих норм соціальних відносин і дій в тій мірі, в якій вони активні. При цьому чим більша кількість сторін і аспектів майбутньої професії усвідомлюється і осмислюється у такій якості студентами-психологами, під час проведення інтегративного практикуму, тим значніше це сприятиме розвитку їхньої професійної

Література:

1. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості психолога у процесі фахової підготовки / Н.Ф. Шевченко / Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та Державного вищого навчального закладу "Запорізький національний університет" / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – Запоріжжя: ЗНУ, 2012. – С.46 – 52.

Шевченко С.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
М. Мелітополь, Україна
Svetlanashev1986@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ

В останні десятиріччя у вітчизняній психології виділилися в окремий напрям дослідження, спрямовані на виявлення суб'єктності особистості. Проблему активізації пізнавальної діяльності особистості як основного прояву його суб'єктності досліджували Л. Арістова, А.

Вербицький, І. Зязюн, О. Киричук, Г. Костюк, О. Матюшкін, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін., а психологічні аспекти формування особистості як суб'єкта діяльності – К. Абульханова-Славська, В. Асєєв, І. Бех, Н. Богданович, О. Бодальов, А. Брушлинський, А. Журавльов, В. Знаков, В. Рибалка, Є. Рогов, В. Селіванов, В. Татенко, Д. Фельдштейн та інші. Під впливом цих тенденцій у психологічній і педагогічній науках домінує думка, яка визначає найбільш цінне для особистості їх психічне, внутрішнє, суб'єктивне. Тому спрямованість особистості як суб'єкта на пізнання власного психічного життя становить гносеологічний аспект предмета психології [1].

Сучасний класик проблеми суб'єктності в психології, А. Брушлинський, наголошував на тому, що «всупереч поширеним думкам, суб'єкт – це не психіка людини, а людина, що володіє психікою, не ті чи інші психічні властивості, види активності та інше, а самі люди – ті, що діють, спілкуються. Суб'єкт – якісно визначений спосіб самоорганізації…» [6, с. 43], який насамперед формується, власне, у процесі оволодіння професійною освітою [1]. Визначаючи суб'єктність людини як її онтологічну якість, А. Брушлинський розглядає суб'єкта як досить широку за обсягом цілісну систему, яка містить в собі всі – індивідні. Особистісні й індивідуальні – якості людини, і є їх інтегратором [3, с.45], [9, с.157].

В роботі В.А. Роменця виокремлена позиція К. Абульханової-Славської, яка слушно зауважила, що саме суб'єкт має потенційні можливості змінювати самого себе: «У психології суб'єкт не просто суб'єкт активності, розвитку, самодіяльності, але такої міри активності, яка забезпечує його розвиток і самодіяльність, такої міри інтегрованості, яка забезпечує його розвиток і активність…суб'єкт виступає як інстанція, визначаючи це співставлення таким чином, який забезпечує його активність, розвиток, самодіяльність, і в цьому полягає його самодетермінація, яка здійснюється через розв'язання суперечностей зовнішнього та внутрішнього, залежного та незалежного від нього» [7, с. 9].

До точки зору, за якою поняття «суб'єкт» відображає радше функціональну ознаку психічної активності, ніж її зміст схиляється

В. Чернобровкін, наголошуючи, що актуалізація суб'єктних функцій може відбуватися в активності різного напрямку й змісту [9, с.160].

У психологічній науці проблему суб'єктності людини також досліджував В. Петровський, який, констатував, що переходи особистості на нові етапи розвитку «… детерміновані ззовні включенням індивіда в той чи інший інститут соціалізації чи ж зумовлені об'єктивними змінами всередині цього інституту, від яких залежить особистість у своєму формуванні» [5, с. 21].

Відповідно, тільки тому Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Максименко, В. Рибалка, В. Ягупов та інші науковці особливий акцент у навчально-виховному процесі ВНЗ роблять на гуманістичну парадигму освіти і виховання, на необхідність забезпечення суб'єктності учня (студента, слухача) у навчально-виховному процесі навчального закладу «… на перший план виступає принцип дитиноцентризму, але не в значенні уваги до дитини як абстрактної, узагальненої, – а до конкретної дитини з її сутнісними характеристиками. Це важливо на всіх етапах освітньої діяльності – починаючи від довкілля і закінчуючи університетом» [4, с. 14], – наголошував В. Кремень.

У роботі В. Татенка зазначено, що обґрунтовану характеристику понять «суб'єкт» і «суб'єктність» запропонували В. Слободчиков та Г. Ісаєв: «Суб'єкт – людина як носій (ініціатор, творець, розпорядник) предметно-практичної діяльності і пізнання; становлення суб'єкта є процес оволодіння індивідом власного духовного життя»; «Суб'єктність – соціальний, діяльнісно-перетворюючий спосіб буття людини, як самість – суб'єктність є очевидна і безпосередньо дана форма самобуття людини» [8, с. 372].

Моносуб'єктний підхід орієнтує, на думку В. Татенка [8], сприймати психіку особи на зразок суб'єктно-центрованого цілого та відповідно передбачає виокремлення відповідної інстанції, яка забезпечує якісну цілісність психіки у процесі функціонування і розвитку людської істоти як суб'єкта пізнання, поведінки та діяльності.

Цікавим є аналіз проблеми суб'єктності О. Ф. Бондаренком, який розглядав її з таких позицій: «А – суб'єктність як інтегральність; Б –

суб'єктність як продуктивність щодо своїх власних переживань; В – суб'єктність як незалежність (некомфорність) у соціальних і міжособистісних стосунках; Г – суб'єктність як здатність самовизначення» [2, с. 60–61].

Отже, аналіз наукової літератури з проблеми суб'єктності особистості визначив різноманітність поглядів вчених на вивчення цього питання. Вбачаємо за потрібне сформулювати своє бачення дефініції поняття. Суб'єктність розглядається нами здатність особистості ініціювати, самостійно та наполегливо здійснювати дії та брати відповідальність за них. Перспективи досліджень розглядаємо в експериментальному вивчені проявів суб'єктності особистості.

Література:

1. Бобко Н. А. Структура веріабельності психофізіологічних показників оператора при різних рівнях робочого напруження організму за умов тривалої діяльності / Н. А. Бобко, О. В. Карпенко // Фізіологічний журнал. – 1995. – Т. 41, № 3/4. – С. 34–40.

2. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції в психотерапії / Олександр Федорович Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії : зб. ст. / [заг. ред. В. О. Татенка]. – К., 2006. – С. 52–59.

3. Брушлинский А.В. Интеллектуальный потенциал личности и решение нравственных задач /А.В. Брушлинский, Л.В. Темнова //Психология личности в условиях социальных изменений. – М.: Издательство Института психологии РАН, 1993. – С. 45-56.

4. Кремень В. Г. Якісна освіта: вимоги XXI століття / Василь Григорович Кремень // Дзеркало тижня. ––2006. – № 24 (24 черв.). – С. 14.

5. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: [монография] / Вадим Артурович Петровский. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.

6. Психологія суб'єктної активності особистості : матеріали міжнар. наук. конф. «Підростаюча особистість як суб'єкт психічної активності, саморозвитку і творчості» (12–14 жовт. 1992 р., м. Київ). – К., 1993. – 227 с.

7. Роменець В. А. Вчинок і повстання канонічної психології / Володимир Андрійович Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії / О. А. Донченко [та ін.] ; заг.ред. В. О. Татенко. – К., 2006. – С. 11–36.

8. Татенко В. О. Психология в субъектном измерении: [монография] / Виталий Александрович Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.

9. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія /Володимир Миколайович Чернобровкін: Держ. закл. «Луган. нац.. ун-т імені Тараса Шевченка». – вид. друге, перероб. і доповн. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 448 с.

Шинкарьова Л.В.
студентка 4 курсу
lshynkarova.il15@kubg.edu.ua
Литвиненко О.О.
кандидат психологічних наук, старший викладач
кафедри практичної психології
Київського університету
імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
o.lytvynenko@kubg.edu.ua

ЕТНОПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ КАЗКОВИХ ІСТОРІЙ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для морального розвитку, становлення Я-концепції особистості, формування психічних пізнавальних процесів та емоційно-почуттєвої, мотиваційно-ціннісної сфер. Даний віковий період характеризується розвитком таких психічних процесів як: сприймання, мислення, мовлення, уваги, пам'яті, які починають набувати опосередкований характер, стають усвідомленими та вільними [4]. Таким чином, відбувається активний

розвиток особистості, набуття нових знань та формування ціннісних орієнтацій. Але цей розвиток відбувається поступово, під впливом середовища на макро, мезо та мікро рівнях, систематичної навчальної діяльності, що стає провідною для молодшого шкільного віку та особистісних властивостей школяра. Одним з засобів для розвитку у молодшому шкільному віці може бути казка.

Метою роботи було дослідити чи існують відмінності у сприйманні української та японської народних казок у молодшому шкільному віці, чи впливають етнічні особливості на процес сприймання літературного твору.

Відповідно до концепції Ю. Мединсткої, етнос – це основоположна, глибинна суть нації, яка є історично кристалізованою формою вияву етнічної сутності народу. Етнос – це історично усталена спільність, пов'язана спільною економічною та культурно-традиційною системами ідентичностей, закладеними ще на генетичному рівні. Мова, культура та фольклор впливають на репрезентацію реальної дійсності, яка відображається свідомістю індивіда у вигляді картини (образу) світу, що структурується за посередництвом структур суб'єктивного досвіду [3]. Саме тому ми вирішили дослідити чи впливають етнічні особливості на сприймання народних казок.

Під час дослідження етнокультурних особливостей варто звертати увагу на вік, стать та статусні показники, що будуть впливати на сприймання особистості. Різні етнокультурні особливості ми можемо прослідкувати у діяльності, традиціях та ритуалах. На думку Клакхона ми можемо спостерігати систему поведінки або групу артефактів, що дотримується загальної традиції. Тобто культурні відмінності зумовлюють різну поведінку, тому вивчення культури є важливою складовою роботи психолога [1]. Казка є частиною культури, що виконує виховну, просвітницьку функції, дозволяє дитині зняти емоційне напруження.

Зокрема дослідженням сприймання літературного тексту займалися Н. Гавриш, О. Запорожець, Н. Карпинська, О. Нікіфорова, С. Рубінштейн, О. Ушакова, С. Чемортан, П. Якобсон.

Інформація отримана з казок у дитинстві, потрапляє у підсвідомість особистості й починає брати активну участь у житті,

формуючи систему цінностей, через яку впливає на людську поведінку. Казки передають важливу інформацію про життя у всіх його проявах – біологічному, психологічному, соціальному, духовному. Вони спрямовують процес мислення, впливають на стосунки і рішення, які особистість приймає [2].

Емпіричне дослідження проходило на базі школи I-III ступенів №36 ім. С. Корольова міста Києва. Досліджувалась група учнів 4 класу, загальна кількість 51 особа.

Для дослідження відмінностей у сприйманні української та японської народних казок у молодшому шкільному віці був використаний семантичний диференціал, аналіз відповідей на запитання авторської анкети, присвяченої вивченню питань про те яка з казок є більш зрозумілою, більш цікавою для школяра та методи математичної статистики: Т-критерій Вілкоксона для порівняння зв'язаних вибірок та U-критерій Манна-Уітні для порівняння незв'язаних вибірок.

Сприймання літературного тексту є комплексним психологічним процесом. Тому у семантичному диференціалі було виокремлено три складові: когнітивна, афективна та конативна. Адже читаючи відбувається осмислення та аналіз прочитаного, проявляються певні емоційні реакції та прийняття або засудження вчинків літературних героїв. Відбувалося порівняння української народної гуцульської казки «Хлопчик-мізинчик» та японської «Іссамбося, або Хлопчик-мізинчик». Казки схожі між собою за головною ідеєю, але містять певні етнічні особливості. Конативний компонент включав в себе такі показники як: статичний – рухливий, пасивний – активний, апатичний – дієвий та повільний – швидкий; афективний оцінював головного героя як злого або доброго, грубого чи ніжного, веселого або сумного; за допомогою когнітивного компоненту досліджувалися складність та змістовність казок за допомогою оцінки суджень: зверхній – вдумливий, змістовний – беззмістовний, байдужий – натхненний, простий – складний, зрозумілий – незрозумілий.

Використавши непараметричний Т-критерій Вілкоксона для порівняння сприймання української та японської народних казок у

хлопчиків (28) та дівчат (23) виявилося, що не існує статистично значущих відмінностей у сприйманні літературного тексту. Але варто зазначити, що найбільші відмінності були виявлені на рівні P=0,01 (N1=23; N2=23) у вибірці дівчат при оцінюванні поведінкового компоненту, але так як ці відмінності не є значущими, ми можемо говорити про схожість сприймання поведінкового компоненту в українській та японській народних казках. Отже, можемо стверджувати, що казки є однаково зрозумілими для дітей, викликали приблизно однакові емоції та однакове оцінення поведінки як українського так і японського головних героїв казок.

Застосувавши непараметричний U-критерій Манна-Уітні, було визначено, що при сприйманні як української так і японської народних казок не існує статистично значущих відмінностей між вибірками хлопців та дівчат на когнітивному та конативному рівнях. При дослідженні емоційного компоненту не було виявлено статистично значущих відмінностей між хлопцями та дівчатами у сприйнятті японської народної казки. Але результати дослідження показали, що існують статистично значущі відмінності у сприйманні української народної казки між хлопцями та дівчатами на рівні P=0,000 (N1=28; N2=23). Однак зазначений дуже високий рівень значущості може вказувати на статистичну похибку. Отже, провівши порівняння сприйняття української та японської казок між вибірками хлопців та дівчат можемо стверджувати про наявність відмінностей у сприйманні на емоційному рівні української народної казки.

Проаналізувавши анкети досліджуваних ми отримали відсоткові дані. На початку дослідження ми зазначали, що казки були схожими за своєю ідеєю. У результаті дослідження, було визначено, що 49% досліджуваних визначили ідеї цих казок як різні, а 51% – схожими між собою. Більш цікавою та зрозумілою українську казку вважає 68% досліджуваних, у той час як японську 32%. Досліджувані у 80% випадках обирають для себе одну і ту ж казку як більш цікавою так і більш зрозумілою, на відміну від 20%, для яких одна казка є більш цікавою, але інша більш зрозумілою.

Отже, можливо зробити висновок, що українська народна казка для дітей молодшого шкільного віку є більш цікавою та зрозумілою.

Було розглянуте припущення, що це може бути пов'язано, саме з етнічними особливостями сприймання, оскільки всі слова були зрозумілими для досліджуваних, а манера поведінки та характер головного героя могли зустрічатися і в інших українських народних казках, піснях, прислів'ях та приказках. У той час як у японській народній казці була незвична манера поведінки та зустрічалися деякі незнайомі слова (хасі, гета, кімоно). Але оскільки статистично значущих відмінностей на когнітивному та поведінковому рівні було не виявлено, можна припустити, що для молодшого шкільного віку не є складним сприймати, зрозуміти, проаналізувати як українську так і японську народні казки.

Перспективи подальшого дослідження полягають у порівнянні сприймання казок різних народностей у дітей дошкільного віку, дослідження ролі казки у дорослому віці, продовжити вивчення впливу казки та методу казкотерапії на різні верстви населення, зокрема на учасників бойових дій, визначити як казка впливає на становлення особистості.

Література:

1. Данилюк І.В. Етнічна психологія як галузь наукового знання: історико-теоретичний вимір: монографія. Київ: "САММІТ-КНИГА", 2010. 432с.

2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Тайный шифр женских сказок. – СПб.: Речь, 2006. 272с.

3. Мединська Ю. Я. Колективне несвідоме як глибинна детермінанта етнічного менталітету : дис. … канд. психол. наук. Тернопіль, 2005. 181с.

4. Шевцова Г.Г. Молодший шкільний вік: традиції та інновації в дослідженнях // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Вип. LXVIII. – Херсон : ХДУ, 2015. – С. 134 – 138.

Александрова О.Ф.
кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна
Александров В.М.
кандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна
alexandrova_elena@i.ua

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ РЕФОРМ

У структурі нових вимог, сучасної освіти щодо всебічного розвитку особистості майбутнього педагога, поряд з технологічними та іншими знаннями, уміннями й навичками з предметної сфери діяльності вчителя важливого значення набуває система його філософських, етичних та психолого-педагогічних поглядів і цінностей.

Проблема цінностей особливо актуалізується в періоди соціальної трансформації, що повязано з гострими соціальними проблемами такими як падіння рівня моралі, втрата духовних орієнтацій, відсутність потреби у саморозвитку, самовдосконаленні. Ринкові відносини впливають на стиль життєдіяльності особистості та суспільства, звичні цінності, стосунки між людьми. Кардинально змінюються погляди сучасної молоді на життєві ідеали, зростають пріоритети меркантильного, прагматичного способу життя, спостерігається девальвація духовних цінностей. Як наслідок знецінюється гуманне ставлення та повага до людини, толерантність у взаємовідносинах, саме ті гуманістичні цінності, які є основою вчительської професії. В умовах економічної та духовної кризи, ідеологічної нестабільності й роз'єднаності думок і переконань молодого покоління, особливу актуальність набуває проблема педагогічного професіоналізму, що ґрунтується на духовно-моральних якостях вчителя.

Проблема всебічного розвитку особистості педагога пов'язана з формуванням гуманістичних цінностей, що має стати провідним завданням у професійній підготовці майбутнього фахівця освіти. Це передбачає не лише засвоєння професійних знань, але й перетворення мотиваційної сфери майбутнього вчителя, що робить необхідним впровадження нових спеціальних технологій формування ціннісних орієнтацій педагога, спрямованих на творчу, фахову самореалізацію. Стратегічними принципами реалізації гуманістично-зорієнтованої технології стають принцип гуманізації та принцип гуманітаризації [1, 23].

Доцільно зазначити, що освіта, соціалізація, розвиток, виховання впливають на молоду людину з однаковою метою якомога повнішою реалізацією себе в суспільстві. При цьому, розвиток звернено на те, що вже властиво людині, а виховання звернено на ті якості, якими вона не володіє, але вони існують в суспільній моралі, етичних нормах, якостях інших людей [3, 9].

Духовне та культурне становлення особистості майбутнього вчителя можна розглядати як процес засвоєння педагогічних знань, суспільних цінностей, соціальних норм і правил, відносин з іншими людьми, усього що дозволяє орієнтуватися у світі і сприяє самореалізації. Особистісні якості та індивідуальні доповнюють одне одного, тому в педагогіці досліджується виховання особистості, розвиток індивідуальності, навчання як процес передачі культури (соціального досвіду). Виховання надає якостям індивіда моральне спрямування, більш чітко окреслює індивідуальний розвиток. У своїй єдності розвиток, соціалізація, виховання складають сутність формування особистості. Всі ці процеси є взаємопов'язаними, а педагогічна діяльність може суттєво впливати на них. У своїй сутності розвиток та виховання складають сутність онтогенезу особистості.

Зважаючи на зазначене, стратегічну мету фахової підготовки на педагогічних спеціальностях можна визначити як формування моральної особистості майбутнього вчителя. Спеціальним завданням професійно-особистісної підготовки майбутнього педагога на сучасному етапі стає формування ціннісного ставлення до професії [2, 2]. Програма

формування ціннісного ставлення до професії, запропонована І.Д. Бехом, передбачає опрацювання чотирьох блоків: 1) знайомство з професією та створення загальної уяви; 2) формування реального уявлення про професіонала з обраної професії; 3) формування ціннісних уявлень; 4) складання "образу себе-як-професіонала".

Для того, щоб гуманітаризація професійної підготовки у вищому навчальному закладі не була формальною необхідно всі компоненти загальної професійної освіти орієнтувати на розуміння соціоприродної сутності людини, залучення майбутніх спеціалістів до культури як до живого світу людських цінностей, гуманістичного стилю спілкування, взаємодії. В період демократичної перебудови суспільства, гуманізації суспільних відносин, вища освіта перестає бути лише професійною вона стає часткою загальної культури людини, що забезпечує творчу спрямованість професійної діяльності в майбутньому. Процес фахової підготовки майбутніх педагогів у вищій школі має бути зорієнтовано на формування такої системи гуманістичних цінностей, яка б відповідала актуальному завданню сучасності – вихованню активних, відповідальних, ініціативних, творчих фахівців освіти, здатних до професійного росту та саморозвитку.

Новими цінностями педагогічної освіти мають стати цінності екзистенціального проектування особистості самого вчителя (самопізнання, рефлексія, знаходження особистісних смислів педагогічної діяльності, творчий потенціал, особистісно-орієнтований характер педагогічного процесу). Професійна діяльність вчителя має бути, в першу чергу, спрямованою на учня і лише потім на себе, а далі на навчальний предмет. Така спрямованість передбачає використання нової моделі освіти.

У новій моделі освіти змінюється структура освітнього процесу. Якщо структура традиційної освіти була такою: предмет, вчитель, вихованець, то модель нового освітнього процесу така: вихованець, покликання, предмет, урок, вихованець. У традиційній системі освіти предмет для вихованця задається зовнішніми цілями і не впливає на мотивацію та цікавість. Нова освітня модель має враховувати зацікавленість та мотивацію студента, і тільки після цього продумано вводити фаховий предмет.

Цінність педагогічної професії у студентів педагогічних спеціальностей визначається тим, наскільки вона сприяє розвитку їхніх потреб у самореалізації, формуванню їхньої свідомості та професіональних якостей. Формування ціннісних орієнтацій студентів відбувається тільки в послідовній педагогічній діяльності (навчання, спілкування, праця), оскільки така діяльність пов'язана з усією системою відносин, в яку включається майбутній спеціаліст. Духовний розвиток студента залежить не лише від змісту навчальної роботи, але й від взаємовідносин, що виникають у колективній діяльності між її учасниками. Прагнення студентів педагогічних спеціальностей реалізувати себе через педагогічну діяльність зумовлюється ціннісно-смисловою сферою свідомості. Тому підтримка такого прагнення має стати головним завданням сучасної вищої школи. Найважливішою умовою вдосконалення процесу фахової підготовки стає надання йому гуманістичної спрямованості, засвоєння ціннісно-змістовного значення нової моделі формування гуманної особистості майбутнього вчителя.

Література:

1. Балл Г. О. Гуманізація освіти в контексті сучасності : психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Освіта і управління. – 1999. – №3, т. 3. – С. 21-33.

2. Бех І. Д. Виховання особистості : в 3 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн 3: Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. – 272 с.

3. Гевко О. І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13. 00. 07 "Теорія і методика виховання" / О. І. Гевко. – К., 2003. – 20 с.

Гора В.
студентка 4-го курсу спеціальності «Психологія»
Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна
pasha380161@ukr.net
Шебанова В. І.
доктор психологічних наук,
професор кафедри практичної психології
Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна
vitaliashebanova@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність означеного питання гостро постає у наукових працях сучасних психологів (А.Г.Асмолов, І.І.Бойко, І.С.Булах, В.М.Власов, Л.В. Дзюбко, Л.І. Гриценок, Т.В.Драгунова, Н.С.Клеменко, І.М. Маруненко, Г.І.Постовалова та ін.). Вони відзначають, що ранній юнацький період є складним, наповненим багатьма колізіями та труднощами, що виникають у житті молодої особистості сьогодення – юнака.

Наукові здобутки вікової та загальної психології (М. Й. Боришевський, П. П. Горностай, А. Б. Добрович, Ж. Піаже, С. Л. Рубінштейн, Р. Д. Тригер, В.І.Шебанова та ін.) вказують на те, що саме юнацький період розвитку особистості є інтенсивно спрямованим на самоактуалізацію («прагнення людини до як найбільш повного виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей»), розвиток та становлення самооцінки юнака як «ядра особистості».

Тому саме в цей віковий період розвитку можна, на нашу думку, при успішній адаптації, забезпечити такий розвиток та взаємодію особистості з оточуючим її середовищем, що перш за все вони будуть спрямовані на самоактуалізацію, самореалізацію, здібності, творчість, мобільність особистості. Це стає особливо актуальним тоді, коли у житті людини настає період кардинальних змін. Саме такий період життя настає у юнаків, які поступили в нові (для кожного з них) навчальні заклади. Ця подія дуже сильно відхиляє їх від сталого, звичного життя –

рівноваги – в якому вони знаходилися, змінює їх поведінку. Зміни, які відбуваються, зачіплюють усі їх рівні адаптації – від біологічного до когнітивного. Юнак-студент відчуває зміни у своїх потребах, внутрішньо готується до навчальної діяльності в коледжі (училищі, технікумі) та сподівається на успіхи в навчанні, в системі взаємодії «студент – викладач», «студент – студент» тощо. Очікування успіху, тобто рівноваги, успішної адаптації, знаходить своє вираження у стійкому суб'єктивному усвідомленні юнака переживання своїх можливостей і недоліків. У разі неуспіху у юнаків виникають і загострюються різноманітні дезадаптивні синдроми, виникає шкільна дезадаптація, знижується успішності, порушуються взаємовідносини з дорослими і ровесниками. Все це супроводжується негативними суб'єктивними переживаннями, які породжують ряд особистісних проблем та порушують адаптацію. Саме емоційне переживання (емоції взагалі) юнака стає тією формою реагування на зміни зовнішнього та внутрішнього середовища, яке активізує внутрішні резерви юнака і спрямовує їх на досягнення певної мети. Неуспіх паралізує його волю, яка мобілізує, організовує юнака на подолання перешкод і труднощів з якими він зустрічається, що зашкоджують у досягненні мети.

До того ж, сам по собі юнацький період життя характеризується вченими (Л.С. Виготський, А.М. Прихожан, В.Є. Каган, Р.Д. Тригер, В.І.Шебанова та ін.) як період, що несе в собі потенційно високий ризик спалаху нервово–психічних і невротичних розладів, різних патологічних психічних і соматичних реакцій, акцентуацій характеру, психопатій, емоційних проблем, агресивності, депресій складнощів сексуальної адаптації, порушення поведінки (неадаптивні, дезадаптивні форми активності) тощо. Таким чином цей вік загострює й активізує необхідність вивчення адаптивної діяльності юнаків.

Саме тому в нашій роботі розглядається юнацький період розвитку особистості та його соціально–психологічна адаптація до нових умов навчання, яка обумовлюється адекватністю або неадекватністю взаємодії особистості з оточуючим її середовищем. Для юнаків на цьому етапі *головною взаємодією стає предметно-діяльнісна та соціально-комунікативна, а*

нові умови навчання можуть обумовлювати порушення як психічної адаптації так і соціальної [4; 5].

Результати аналізу літературних джерел, присвячених вивченню негативної самореалізації в юнацькому віці, засвідчують, що в цьому періоді онтогенетичного розвитку юнак часто порушує загальноприйняті норми, стає «некерованим», для нього не існує авторитетів, крім компанії друзів. Це пояснюється тим, що юнак не вміє правомірними засобами задовольнити свої соціально–психологічні потреби у визнанні, довірі, самоствердженні тощо. Специфічним у юнацькому віці є прагнення якомога скоріше досягти статусу дорослої людини, самостійності. Ця установка може реалізуватися як позитивним, так і негативним засобом. Юнак може брати участь у різних видах трудової діяльності, які не вимагають спеціальної професійної підготовки, фізично доступні йому. Прагнення до новизни життєвих вражень та до лідерства дозволяє йому досягти певних успіхів і навіть особистісної самореалізації у спорті, мистецтві, художній, музичній, технічній творчості та ін.

Водночас психологічно напружена ситуація розвитку учнів раннього юнацького віку за відсутності необхідного педагогічного керування іноді змушує їх використовувати не завжди кращі «швидкодіючі» засоби досягнення «дорослості». В основі негативних форм самореалізації лежать специфічні для юнаків особливості особистості: суперечливий розвиток особистісних утворень, недостатня критичність до себе та завищені вимоги до інших, неадекватно високий рівень домагань та малий життєвий досвід, прагнення до ризику, самостійності, а водночас несвідома підпорядкованість авторитетній людині, психологічне розчинення у групі ровесників.

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що однією з найбільш поширених причин негативної самореалізації «важких юнаків» є їхня нездатність соціально–прийнятим способом компенсувати свою непристосованість до соціального оточення, зв'язану з низкою особистісних акцентуацій та недостатнім розвитком вольових здібностей. Важливим завданням суспільства в цьому напрямку є формування у юнаків свідомого ставлення до творчої спрямованості щодо їх життєвих орієнтацій.

До того ж, як відомо, такі умови життєдіяльності, коли відчуження від старої ціннісно-нормативної системи і втрата особистісної ідентичності не підкріплені певними адаптивними здібностями, висувають підвищені вимоги до адаптивних механізмів людини.

Л.І.Закутська в своїх роботах висловлює думку про те, що успішність процесів адаптації юнаків залежать не лише від врахування педагогами їх індивідуальних особливостей, зокрема, ступені їх суспільної активності та здатності пристосування до умов нового колективу, характеру спрямованості їх активності як розумової, так і поведінкової, комунікативної, організаторської тощо, а й від їх вікових особливостей, а саме: потреби у самоствердженні, почуття дорослості, емоційної збудливості, пізнавальних потреб [2].

Н.Г.Колизаєва, досліджуючи особливості адаптивних характеристик молодої особи на початковому етапі навчання, робить акцент на тому, що її адаптивність визначається не стільки наявністю конкретних характеристик, скільки зміною усього комплексу характеристик особистості, а результат успішності процесу адаптації залежить від впливу на неї сталих та ситуативних чинників навчального середовища, що здійснюють формуючий вплив на актуальні та потенційні адаптивні характеристики [3].

Однак труднощі, що виникають у юнаків на початкових етапах навчання у новітніх навчальних закладах, не однаково впливають на їх внутрішній світ та їх поведінку.

М. Боришевський, в своїх дослідженнях особливостей прояву саморегуляції поведінки юнаків, наголошує на необхідності створення оптимальних умов включеності індивіда в процес соціалізації в якості активного суб'єкту та на проблемі активізації внутрішніх резервів людини, зокрема, його потенційних особистісно-психологічних можливостей [1].

На його думку, «потреба у вмінні критично оцінювати та контролювати свою поведінку, довільно спрямовувати, перебудовувати власні дії та вчинки з урахуванням можливих їх наслідків для оточуючих і для себе особисто, прагнення до дотримання соціально цінних та особистісно значимих норм, правил міжлюдських

взаємостосунків ...» тощо складає перелік проявів саморегуляції поведінки юнаків, які «переконливо свідчать про те, що поза розвитком здібностей до саморегуляції неможливий процес становлення творчої, соціально відповідальної особистості з загостреним почуттям нового, з критичним відношенням до оточення, з глибоким розумінням смислу людського буття, усвідомлення свого місця та ролі серед інших! Саме такого типу особистості здатні вирішувати складні задачі перебудови нашого суспільства, забезпечувати його поступове перетворення у гуманне, демократичне суспільство» [1, 86].

Отже, здійснений аналіз психологічної літератури даного розділу дає підстави вважати, що юнацький вік є сенситивним періодом для формування навичок, вмінь до самопізнання, самоконструювання, саморозвитку, самоуправління, а значить і для підвищення адаптивних резервів юнака. Самотворення, самовизначення, соціально-значуще самоствердження відповідають завданням особистісно-орієнтованій взаємодії у системі «педагог–учень», започаткованої на гуманістичних засадах.

Література:

1. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.

2. Закутська Л.І. Процес адаптації до нового навчального колективу // Психологічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 2. С. 411-421.

3. Колызаева Н.Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения. – СПб.: СПбгу, 2009. – 325с.

4. Шебанова В. І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма–патологія». Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. - 612 с.

5. Шебанова В. І. Психологія харчової поведінки : дис. … доктора психол. наук: 19.00.01 Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2017. – 560 с.

Jerzy GRYZ[1],
Marek WIATER[2],
Jarosław KOSOŃ[3]
Dr Jerzy GRYZ – WSPA w Lublinie
[1]Mgr Marek Wiater- Kliniczny Szpital Zespolony nr 1 w Rzeszowie
[2] Mgr Jarosław KOSOŃ- RCKiK w Rzeszowie

BEPICZEŃSTWO LOKALNE I JEGO ZAGROŻENIA

Obszary bezpieczeństwa intensyfikują się na poziomie lokalnym, co powoduje, że bezpieczeństwo lokalne staje się istotnym zagadnieniem dla obywateli danego państwa. Bezpieczeństwo lokalne pozostaje w ścisłej korelacji z bezpieczeństwem indywidualnym i ponadlokalnym. Jeśli dla przykładu, występują przypadki patologii indywidualnej, to godzą one „przede wszystkim bezpośrednio w nosiciela, ale skutki stanowią zagrożenie dla najbliższego otoczenia, grupy i społeczeństwa. (...) Występowanie zjawisk patologicznych świadczy (...) o nieprawidłowościach w procesie rozwoju społecznego". Im większe są rozmiary zjawisk patologicznych w danej populacji, co mierzy się liczbą nosicieli, tym stopień zagrożenia społeczeństwa jest wyższy[8]. Wspomniane wyżej – nie bez powodu – bezpieczeństwo ekonomiczne, wraz z bezpieczeństwem społecznym oddziałuje bardzo wyraźnie na bezpieczeństwo lokalne.

Operacjonalizując pojęcie bezpieczeństwa na poziomie lokalnym widać, że obszary tak bezpieczeństwa ponadlokalnego (narodowego szczególnie) pokrywają się w literaturze z obszarami bezpieczeństwa lokalnego. W takich przypadkach autorzy często odwołują się do zagrożeń określonego rodzaju, np. bezrobocia, alkoholizmu, narkomanii, pedofilii itp. Często też opisuje się zadania organów jednostek samorządu terytorialnego w zakresie bezpieczeństwa. Wśród wielu aspektów bezpieczeństwa wypunktowane przez Włodzimierza Fehlera: ochrona przed lokalną dewastacją i zanieczyszczeniem środowiska; dostęp do szlaków komunikacyjnych, instytucji oświatowo-kulturalnych i terenów rekreacyjnych; zapewnienie przyłączenia użytkowników zasobów mieszkaniowych do infrastruktury

[8] Tamże.

komunalnej.

Podstawową determinantą dla bezpieczeństwa także na poziomie lokalnym pozostaje jednak stan zagrożenia. Pozostałymi cechami charakterystycznymi są: stopień autonomii, funkcjonowanie własnych norm społecznych, więzi kulturowe i międzyludzkie, zamieszki-wanie wyodrębnionego i niewielkiego terytorium, jak też poczucie zakorzenienia i przynależności do zamieszkiwanego miejsca. Jeśli czynniki te współgrają ze sobą, podno-sząc poziom bezpieczeństwa mieszkańców istnieje szansa na wykształcenie się wspólnoty bezpieczeństwa. Integracja wspólnoty społecznej i jej bezpieczeństwa następuje „na okre-ślonej przestrzeni w danych uwarunkowaniach społecznych, ekonomicznych, Politycznych, kulturowych, czy też środowiskowych. Nadają one charakter jakości życia zarówno pojedynczego człowieka, jak i całej zbiorowości". Poza tym podejście lokalne do różnego rodzaju zagrożeń pozwala na optymalizację procesu zarządzania bezpieczeństwem tak, by wypracować system prewencji lokalnej.

Rada Miasta działała na podstawie ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie

powiatowym. Przepis ten przewiduje wyłączną właściwość rady powiatu (a w przypadku miasta na prawach powiatu – rady miasta) do uchwalenia programu zapobiegania przestęp-czości oraz ochrony bezpieczeństwa obywateli i porządku publicznego.

[...] Celem programu było promowanie poprawnych zachowań społecznych oraz – co istotne –„podkreślanie zasady nieuchronności kary dla sprawców przestępstw i wykroczeń". Założono też włączenie mieszkańców w jego realizację. Dokonano w nim systematyzacji zagrożeń na związane z: agresją w przestrzeni publicznej (bójki, pobicia, wandalizm, chuligaństwo), patologiami społecznymi, przemocą domową, ruchem drogowym i transportem publicznym, bezrobociem i bezdomnością, sytuacją dzieci i młodzieży, osób niepełnosprawnych i starszych, jak również stanem sanitarnym i weterynaryjnym.

Bibliografia :

1. Olak A., *Bezpieczeństwo i zagrożenia społeczne: zarys problematyki*, AMELIA Rzeszów 2012.

2. Leszczyński M., *Bezpieczeństwo społeczne w wymiarze lokalnym*, „Biuletyn Komitetu Przes-trzennego Zagospodarowania Kraju" 2014.

3. Falecki J., *Wybrane problemy „bezpieczeństwa" – poziom lokalny*, „Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka - Refleksje" 2013, nr 14.

4. J. Gryz, *Wspólnota bezpieczeństwa*, „Humanities and Social Scienses" vol. 22, No. 1 (2015, iss. 1).

Дідик Н. М.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
aspirantka000@gmail.com

НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК РУШІЙНИЙ МЕХАНІЗМ ДО ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Важливе значення проблема розвитку особистісної зрілості майбутніх фахівців соціальної сфери займає в умовах навчання у закладі вищої освіти. Їх розвиток буде ефективним за умови цілеспрямованого впливу шляхом впровадження спеціальної програми, спрямованої на актуалізацію їх професійно значущих характеристик особистісної зрілості.

Потенційні можливості для формування особистісної зрілості існують у закладі вищої освіти. Розвиток особистісної зрілості є умовою професійної готовності майбутніх фахівців до надання професійної допомоги клієнту. У студентів є можливість удосконалювати здатність, що дозволяє людині знаходити унікальні сенси, здібність до самореалізації, самоактуалізації у процесі пошуку і реалізації свого сенсу життя і досягненні професійного акме.

Цілі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери відображаються в освітньо-кваліфікаційній характеристиці. У Галузевому стандарті вищої освіти узагальнюються вимоги з боку держави, світового співтовариства і споживачів випускників до змісту освіти і навчання. ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту освіти і навчання з боку держави і окремих замовників фахівців. Галузевий стандарт встановлює відповідальність за якість освітньої і професійної підготовки випускників і є обов'язковим для закладів вищої освіти. Успішність засвоєння професійної діяльності встановлюється за якістю вирішення випускниками професійних і соціально-професійних задач, передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою.

Г. Ю. Кравець критеріями особистісної зрілості студентів вважав: автономність (самостійність у судженнях та вчинках); відповідальність за результати навчально-професійної діяльності; здатність до співробітництва та взаєморозуміння з однокурсниками та викладачами на основі толерантності та емпатії; здатність до саморегуляції індивідуальних станів [2, 42].

Особлива увага у психолого-педагогічній літературі приділяється активним методам навчання як засобу розвитку особистісної зрілості (О. Г. Біла, Т. І. Білуха, Б. Б. Іваненко, І. М. Сергієнко, Т. С. Яценко та ін.). Метод активного соціально-психологічного навчання був розроблений Т. С. Яценко [4]. Це глибинний процес, наслідком якого є конструктивні зміни у психіці особистості. Суб'єкт набуває не лише нових знань про себе, а й формує здатність до аутопсихокорекції, довготривалої роботи над собою поза груповим процесом. Глибинна психокорекція є передумовою самореалізації і передбачає сильний рушійний мотив для розвитку особистісної зрілості.

О. О. Міненко зауважує, що керованість процесом особистісного зростання в межах професійної підготовки може мати форму інтенсивного спеціально організованого навчання – психологічного тренінгу формування професійно значущих новоутворень, що розглядаються як результат процесу особистісного змінювання майбутніх фахівців [3].

Г. Ю. Кравець вказує на фактори, що активізують розвиток особистісної зрілості студентів: особистість викладача; самовдосконалення, що розглядається в єдності самооцінки, самоствердження, самореалізація і самовиховання; соціально-професійне виховання, що забезпечує самовираження студентів у соціально і професійно значущій діяльності [2]. На успішність впливу цих факторів впливає гуманістичне спілкування між викладачами і студентами; присутність навчального матеріалу, що стимулює до пошуку сенсу і актуалізує потребу у професійному саморозвитку; використання спеціальних ціннісно-смислових методів і форм, що розвивають особистісну зрілість студентів [2, 136-137].

Психолого-педагогічними умовами особистісно-професійного зростання студентів, на думку Л. В. Долинської, є: забезпечення усвідомлення завдань і вимог майбутньої професії; формування у майбутніх фахівців професійно-психологічної спрямованості; організація активності студента; врахування індивідуальних особливостей кожного; використання активних методів навчання і нетрадиційних форм професійної підготовки; організація керованої самостійної роботи студентів [1, 66].

О. О. Міненко зауважує, що навчально-виховний процес у закладі вищої освіти повинен бути спрямований на формування професійної ідентичності, з допомогою активних методів навчання [3, 178-179]. Професійні навики формуються під час навчання у вузі через учбові ігри, спецпрактикуми і практики з ввідними лекціями і спецсемінарами. Перевірка цих умінь повинна бути не на словесному іспиті, а в учбових іграх, де модулюються реальні ситуації.

Значущим є створення цілісної акмеологічної моделі професійно-особистісного зростання майбутніх фахівців соціальної сфери. Для оптимізації професійної підготовки цих спеціалістів під час навчання у вузі актуальним є проведення психолого-акмеологічної діагностики для професійного відбору студентів за професійними і особистісними якостями, ведення щоденників професійно-особистісного зростання під час ознайомлення з іншими навчальними дисциплінами.

Процес розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціальної сфери повинен бути цілісний, системний і систематичний. Важливо створити відповідні умови навчання для розвитку у студентів їх професійно значущих характеристик особистісної зрілості. При підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери повинна застосовуватися модель навчання, що стимулювала б у суб'єктів учіння потребу в особистісному зростанні. Завдання викладачів закладу вищої освіти полягає в тому, щоб застосовувати при викладанні навчальних дисциплін проблемні методи навчання, які б сприяли розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціальної сфери. Цей напрям роботи повинен проводитися при вивченні всіх навчальних предметів, особливо психологічного спрямування, де розвиток особистісної зрілості буде пріоритетним напрямом професійної підготовки.

Ефективними для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців є активні методи навчання: групові дискусії, аналіз проблемних ситуацій, рольові ігри, вправи на самопізнання і самооцінювання, мозковий штурм, невербальні прийоми, метод аналізу конкретних ситуацій, моделювання майбутнього професійного процесу, метод "круглого столу", ділові ігри, метод самостійного формулювання психологічних понять та ін.

Пропонуємо під час професійної підготовки майбутніх фахівців використовувати проблемне навчання. Проблемне навчання – система методів і засобів навчання, основою якого виступає моделювання реального творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації і управління пошуком вирішення проблеми. Засвоєння нових знань при цьому відбувається як самостійне відкриття студентів з допомогою викладача.

Суб'єктна позиція майбутніх фахівців соціальної сфери повинна сприяти оптимізації їх самостійної роботи щодо розвитку особистісної зрілості. Тому потрібно проводити індивідуальні форми роботи: самостійний підбір відеофільмів з проблеми особистісного зростання, поглиблене вивчення теоретичних питань відповідної проблематики, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, відвідування психологічної практики, підготовка індивідуальних звітів та ін.

Ефективними є тематичні семінари, майстер-класи з особистісного зростання, психолого-педагогічний аналіз відеофільмів, читання творів художньої літератури. Потрібно стимулювати студентів до обговорення фільмів психологічної проблематики на практичних і лабораторних заняттях, самостійного їх перегляду вдома, підбору власної психологічної відеотеки.

Викладач вузу проводить просвітницьку роботу з проблеми особистісного зростання у вигляді лекцій, диспутів, круглих столів, перегляду відеофільмів відповідної тематики та ін. Значущим є діалогізм, що передбачає активну співпрацю з викладачами.

Отже, для розвитку особистісної зрілості майбутніх фахівців соціальної сфери значущим є прагнення студентів до особистісного зростання і відповідні умови під час навчання і в позанавчальний час. Над розвитком особистісної зрілості повинні працювати фахівці різного профілю: психолог психологічної службу вузу, викладачі навчальних дисциплін, і, звичайно, самі студенти.

У перспективах подальших досліджень впровадження розвивальної програми у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери для оптимізації їх професійного становлення та особистісної зрілості.

Література:

1. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя / Л. В. Долинська // Психологія : зб. наук. праць. – К.: НПУ. – 1998. – Вип. ІІІ. – С. 65–71.

2. Кравець Г. Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитальном процессе вуза: дис. … к. пед. н.: 13.00.01. / Г. Ю. Кравець. – Иркутск, 2005. – 182 с.

3. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів: дис. … кандидата психол. наук : 19.00.07 / Міненко Ольга Олександрівна. – К., 2004. – 180 с.

4. Яценко Т. С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика / Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін. – К.: Вища школа, 2008. – 342 с.

Карапетрова О.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Бердянського державного педагогічного
університету
karapetrova.e@gmail.com

ВПЛИВ ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Сучасні нововведення в системі освіти України та розвиток психологічної науки підсилюють актуальність питання впливу характерологічних особливостей на індивідуальний стиль діяльності.

Характерологічні особливості особистості включають в себе ряд особистісних рис які формують характер людини.

Виділяють основні риси особистості, що входять до складу характеру людини. По-перше, це ті властивості особистості, що визначають учинки людини у виборі цілей діяльності. Тут як визначені характерологічні риси можуть проявитися раціональність, чи ощадливість протилежні їм якості. По-друге, у структуру характеру включені риси, що відносяться до дій, спрямованим на досягнення поставлених цілей: наполегливість, цілеспрямованість, послідовність і інші, а також альтернативні ім. У цьому плані характер зближається не тільки з темпераментом, але і з волею людини. По-третє, до складу характеру входять чисто інструментальні риси, безпосередньо зв'язані з темпераментом: екстраверсія - інтроверсія, спокій – тривожність, стриманість – імпульсивність, перемикаємість – ригідність і інші. Своєрідне сполучення всіх цих рис характеру в однієї людини дозволяє віднести його до визначеного типу.

Індивідуальний стиль діяльності визначається своєрідністю дій, застосовуваних для здійснення мети. У вітчизняній психології індивідуальний стиль діяльності розглядався в роботах Е. А Клімова, В.С Мерліна, А.Н Леонтьєва, Н.С. Лейтеса.

Людина вчиться набагато краще і легше, якщо у нього сформований свій індивідуальний стиль навчальної діяльності, що відповідає його природним даним.

Ядро індивідуального стилю діяльності визначає комплекс наявних у людини властивостей нервової системи. Серед тих особливостей, що належать до самого індивідуального стилю діяльності, можна виділити дві групи:

1. Набуті в досвіді і такі, що мають компенсаторний характер стосовно недоліків індивідуальних властивостей нервової системи людини.
2. Сприятливі для максимального використання наявних у людини задатків та здібностей, у тому числі корисних властивостей нервової системи.

Характер формується протягом життя людини і проявляється у відношенні до власної діяльності. Таким чином можна стверджувати, що на індивідуальній стиль навчальної діяльності впливають характерологічні особливості особистості. Ці твердження підкріпляються психологічними дослідженнями з питання формування індивідуального стилю діяльності М. В. Альошина, А.К. Байметов, Л.Г. Борісова, Д. Колб, Б.Л. Лівер, А. Мітяева, О.С. Самбікін та інші. Однак витоки вивчення даної проблеми слід, мабуть, шукати ще в працях П.П. Блонського, В.П. Вахтерова, М. Монтессорі, К.Д. Ушинського та інших вчених, які обґрунтували важливість розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів і довели, що освіта неможлива без опори на індивідуальні психологічні ресурси дитини. Питання формування індивідуального стилю пізнавальної діяльності в педагогіці досліджені недостатньо.

Як свідчить аналіз теоретичних положень та практичний досвід, розв'язання даної проблеми стосується насамперед підліткового віку. Саме в підлітковому віці можна вплинути на формування індивідуального стилю діяльності який проявляється у навчанні.

Підліток – це вже не дитина, але ще і не дорослий. І це, в дечому маргінальна позиція підлітка і є специфікою, цього періоду, але це далеко ще не розкриває суті, не пояснює його поведінки.

У підлітковому віці учіння залишається провідним видом діяльності, проте воно зазнає значних змін, відбувається подальша його перебудова, що характеризується зростанням його самостійності. Учбова діяльність підлітка характеризується вибірковою готовністю, підвищеною сприйнятливістю до навчання. Великим досягненням підлітка є його готовність до усіх видів учбової діяльності, які роблять його дорослим у власних очах.

На ряду з вивченістю багатьох аспектів означеної проблеми, недостатньо вивчено питання впливу характерологічних особливостей на формування індивідуального стилю учбової діяльності.

Метою дослідження є: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити вплив характерологічних особливостей на формування учбової діяльність підлітка.

Об'єкт дослідження: індивідуальний стиль учбової діяльності підлітків.

Предметом дослідження є: вплив характерологічних особливостей підлітка на формування індивідуального стилю учбової діяльності.

При формування індивідуальних стилів діяльності, велику роль грають: типи темпераменту, акцентуація характеру та сам характер.

Основу індивідуального стилю діяльності складає вища нервова діяльність, виходячи з експериментів І. Павлова, можна сказати, що типи нервової діяльності є основою формування темпераменту.

Для вивчення впливу характерологічних особливостей на формування індивідуальних особливостей підлітків нами було проведено емпіричне дослідження яке включало такі етапи: вивчення характерологічних особливостей підлітків а саме акцентуації характеру, існування яких в підлітковому віці і визначає характерологічні особистості підлітка, дослідження індивідуального стилю учбової діяльності; визначення впливу характерологічних особливостей підлітків на індивідуальний стиль учбової діяльності. І співвіднесли з їх характерологічними особливостями табл 1.

Зведена таблиця акцентуації характеру, типу темпераменту та індивідуального стилю діяльності

Таблиця1

Типи темпераменту	Типи акцентуації характеру	Типи індивідуального стилю діяльності	Всього
Сангвініки	Гіпертимний, Циклотимний, Демонстративний.	Активісти	61%
Холерики	Гіпертимний, Екзальтований.	Активісти	
Меланхоліки	Емотивний, Тривожний, Дистимічний.	Рефлекксивні	20%
Флегматики	Застрягаючий,	Рефлексивні,	9%
	Педантичний.	Теоретики	10%

За основу розподілу підлітків за індивідуальними стилями учбової діяльності, ми взяли стилі навчання по Хані і Мамфорда (Honey, Mumford, 1992):

Діти – сангвініки **та холерики** ***по стилю діяльності є активістами, кількість їх становить 61%*** – люди не схильні до догматизму, вони з ентузіазмом сприймають новий досвід, але не люблять будувати довгострокові плани і не глибоко засвоюють нову інформацію. Вони товариські і люблять завжди перебувати в центрі подій. Схильні до гнучкого мислення, хоча діють кілька імпульсивно .

Діти – меланхоліки, по типу діяльності є рефлексивними, кількість їх становить 20% – люди більш обережні і ретельно зважують ситуацію перед тим, як почати діяти. Вони здаються трохи відчуженими і холодними, однак вони скрупульозні, методичні і прислухаються до всіх точок зору. Негативною стороною « рефлексуючих » є те, що вони повільно приймають рішення і недостатньо наполегливі

Діти – флегматики, по типу діяльності є рефлексивними9% та теоретиками 10% – люди з аналітичним складом розуму, які люблять

пропонувати моделі і теорії; тому вони воліють ясність і логічність у всьому. Не дивно, що вони дотримуються впорядкованого і методологічно підходу до набуття знань, віддаючи перевагу об'єктивну інформацію суб'єктивною. Однією зі слабких сторін цих людей є те, що вони не виносять неясності й неоднозначності (10%).

Отже результати дослідження дають можливість стверджувати що формування індивідуального стилю навчальної діяльності певною мірою залежить від характерологічних особливостей підлітка.

Література:

1. Костюк Г.С. Навчально"виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1998. – 600 с.

2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М., 1996.-308 с.

3. Маркова А. К. Психологические особенности индивидуальногог стиля деятельности / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопр. психологии. – 1987. – № 5

Кашкарьова Л.Р.,
кандидат психологічних наук, доцент,
керівник гуртка «Психологічні студії»
Центру дитячо-юнацької творчості ім. Є. М. Руднєвої
Пан А.Р.,
вихованка гуртка «Психологічні студії»,
учениця 10 класу Бердянської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 11
м. Бердянськ, Україна
kamila56@ukr.net

ОБІЗНАНІСТЬ УЧНІВ ЩОДО ПРОБЛЕМИ БУЛІНГУ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Булінг – це свідома агресивна поведінка однієї особи (або групи осіб) стосовно іншої особи, що зазвичай супроводжується принизливими систематичними психологічними та фізичними утисками. Булінг існував завжди, але увагу йому почали приділяти

упродовж останніх років, коли це явище почало активно поширюватися в українських школах.

Метою нашого дослідження було з'ясування обізнаності підлітків та юнаків щодо проблеми булінгу в учнівському середовищі.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу та засоби масової інформації, маємо зазначити, що сьогодні достатньо джерел, які висвітлюють проблему насильства (агресії) в учнівському середовищі та насильства у відношенні неповнолітніх. Існує велика кількість літератури щодо булінгу просвітницько-профілактичного характеру, зокрема, посібники для батьків, вчителів; навчально-методичні посібники та методичні рекомендації. Найбільше матеріалу стосовно зазначеної проблеми можна знайти у засобах масової інформації та у мережі Інтернет.

Корисною для роботи є «Абетка булінгу» С. В. Кривцової (рос. мова), яка містить лаконічні статті на усі літери [2].

Важлива інформація розміщена на сайті Міністерства освіти і науки України в розділі «Протидія булінгу». Зокрема, тут наводиться перелік організацій, які займаються проблемами булінгу в Україні, а також подано «Корисні посилання щодо теми антибулінгу» [3].

29 березня 2018 року в Україні за підтримки Міністерства освіти і науки України стартував проект «Безпечна школа», який ставив за мету показати, як припинити насилля, зробити процес комунікації безпечним, навчити учнів встановлювати свої особисті границі й поважати границі інших, керувати своїми негативними емоціями та просити про допомогу [1].

З 2 квітня 2019 року на Платформі масових відкритих онлайн-курсів Prometheus започатковано курс «Протидія та попередження булінгу (цькуванню) в закладах освіти», пройти який може кожний, хто хоче підвищити свою компетентність у цих питаннях.

Емпіричною базою нашого дослідження стали учні 6–11 класів шкіл міста Бердянськ Запорізької області. Вибірка склала 100 учнів. Під час дослідження були застосовані анкета щодо поширення булінгу в учнівському середовищі «У нашому класі/школі» та експрес-

діагностика обізнаності учнів щодо проблеми булінгу за авторською анкетою.

Анкету «У нашому класі/школі», яка містить 9 пунктів, заповнювали 25 учнів 6 класу і 25 учнів 10 класу ЗОШ №11 міста Бердянськ. Максимально можлива кількість балів – 36, що означало б, що булінг у школі здійснюється «постійно». Середній показник – 18, що співвідноситься з більшістю відповідей «інколи».

Аналіз відповідей виявив, що середній показник шестикласників – 17,92, тобто майже 18. Насторожує, що у 12 підлітків (48% вибірки) індивідуальні показники вищі за середній (19–29 балів). Середній показник десятикласників – 11,64, тобто майже 12. У 5 юнаків (20% вибірки) індивідуальні показники (19–29 балів).

В експрес-діагностиці обізнаності учнів щодо проблеми булінгу за авторською анкетою взяли участь 50 школярів (25 учнів 6–9 класів та 25 учнів 10 класу) з різних шкіл міста Бердянськ, які відвідують Центр дитячо-юнацької творчості ім. Є. М. Руднєвої.

У результаті аналізу анкет ми з'ясували, що майже всі учні знають термін «булінг» і можуть своїми словами приблизно пояснити його значення. Не відоме таке поняття 3 підліткам (12%) та 2 старшокласникам (8%), хоча про саме явище вони знають.

72% бердянських школярів чули про булінг із засобів масової інформації. 56% підлітків та 72% юнаків відомі випадки булінгу щодо їх однокласників або однолітків. Особисто стикалися з булінгом щодо себе 20% підлітків та 32% юнаків.

Цікавими виявилися відповіді на запитання: «До кого ти звернешся, якщо тебе будуть ображати та принижувати однолітки?». Було запропоновано чотири варіанти відповіді, проте двоє учнів навели свої варіанти. Результати представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Кому я повідомлю про випадок булінгу стосовно себе особисто

№	*Адресат*	*Підлітки*	*Юнаки*
1.	Батьки	68%	44%
2.	Вчителі	8%	8%
3.	Батьки й вчителі	20%	8%
4.	Нікому не повідомлю, бо мені буде соромно в цьому признатися	4%	32%
Свій варіант	«Нікому не повідомлю, бо сама можу за себе постояти»	0%	4%
	«Поб'ю» кривдника	0%	4%
	Загалом	100%	100%

Як бачимо, найбільш довіреними особами школярів є батьки. На жаль, на допомогу вчителів учні не дуже розраховують, хоча саме вчителі територіально й ситуативно більше наближені до інциденту булінгу.

Відповіді респондентів на запитання: «Що ти зробиш, якщо на твоїх очах будуть ображати (принижувати, бити) твого однокласника?» наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Мої дії у випадку булінгу на моїх очах стосовно мого однокласника

№	*Мої дії*	*Підлітки*	*Юнаки*
1.	Я за будь-яких обставин заступлюся за нього	28%	28%
2.	Я заступлюся за нього, якщо не буде загрози моєму здоров'ю	16%	28%
3.	Я заступлюся за нього за будь-яких обставин і покличу на допомогу дорослих	16%	24%
4.	Я заступлюся за нього, якщо не буде загрози моєму здоров'ю і покличу на допомогу дорослих	12%	4%

5.	Я покличу на допомогу дорослих	28%	8%
6.	Я буду залишатися осторонь		4%
Свій варіант	«Поб'ю» кривдника		4%
	Загалом	100%	100%

20% підлітків і 16% юнаків вважають, що коли хтось стає жертвою булінгу, то він сам у цьому винен. Ще двоє юнаків (8%) написали: «дивлячись, яка ситуація» і «50/50». Останні учні не вважають жертву булінгу винною в тому, що з нею сталося.

Відповідаючи на питання «Хто найчастіше стає жертвою булінгу?», більшість підлітків та юнаків зазначали вікову категорію або стать: «діти, підлітки, дівчата», інші вказували на слабкість, скромність, тихість, замкненість; відмінність від інших; невміння постояти за себе; «новенькі в класі», «не вміють спілкуватися» тощо.

Респонденти вважають, щоб не стати жертвою булінгу, потрібно «поводити себе виховано», «бути впевненим в собі», «бути відкритим», «уникати бійок, конфліктів», «ігнорувати тих, хто ображає тебе», «нікого не провокувати», «не бути занадто розумним», «тримати язика за зубами», «не замикатися в собі», «вміти захищатися», «не проявляти агресію», «не хвалитися», «не привертати увагу», «не зв'язуватися з сумнівними компаніями» тощо. Один респондент написав: «Нічого не потрібно, адже від цього ніхто не застрахований».

На думку опитуваних, поширенню булінгу сприяє погане виховання, негативний приклад батьків, неповага один до одного, уседозволеність, прагнення до самоствердження, непорозуміння, конфлікти, агресія, байдужість учителів, негативний вплив Інтернету тощо. Найчастіша відповідь: «жорстокість» (16%).

Щодо профілактики булінгу, то учні вважають за доцільне «приділяти більше уваги дітям», «помічати конфлікти дітей та намагатися їх усунути», «підвищувати, але не завищувати самооцінку», «не вестися на провокації», «менше уваги звертати на повідомлення від невідомих людей», «нікого не ображати», «слухати один одного та поважати думку своїх однолітків», «вміти захиститись», «не відповідати фізичним насильством», «говорити про це у засобах масової

інформації», «більше розказувати про покарання за булінг», «утворювати спілки для боротьби з булінгом», «більше спілкуватися з психологом», «довіряти батькам і вчителям», «проводити тренінги» (14% опитаних), «розмовляти про це, проводити бесіди» (30% опитаних). Одна одинадцятикласниця відповіла: «Народитися в іншому суспільстві, з іншим вихованням і цінностями». Насторожує той факт, що 11 учнів (22% опитаних) не знають, що доцільно робити для профілактики булінгу.

Маємо зазначити, що учні достатньо обізнані з проблемою булінгу, проте для подолання цього ганебного явища потрібно докласти ще чимало зусиль.

Література:

1. Безпечна школа – Нік Вуйчич (відео) [Електронний ресурс] Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/protidiya-bulingu/bezpechna-shkola-nik-vujchich-video

2. Кривцова С. В. Азбука буллинга [Електронний ресурс] / С. В. Кривцова. – Режим доступу: http://psychologia.edu.ru/azbuka-bullinga/start.html

3. Протидія булінгу [Електронний ресурс] Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/tag/protidiya-bulingu

Кемська Т.О.
заступник директора з НР
Бердянського економіко-
гуманітарного коледжу
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
t.kemska@gmail.com

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ – ЯК ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЗА СВОЄ ЖИТТЯ

Світ змінюється безперервно у всіх його проявах. Прискорення змін зростає невпинно.

Освіта сьогодні повинна визначатись як один з напрямків сучасної педагогічної теорії та практики, що базується на необхідності підготовки людини до життя в умовах сучасного світу.

У радянському соціумі був розповсюджений феномен колективної відповідальності. А точніше, хтось повинен був взяти відповідальність за твоє життя. Ця негативна риса домінує сьогодні серед старшого покоління. Сучасна школа повинна зламати цю тенденцію і виростити покоління, яке не боїться викликів сучасного світу і бере відповідальність за своє життя. Відповідальність є втіленням істинного, найглибшого, принципового ставлення до життя. Під нею розуміється не лише усвідомлення наслідків вже скоєного, а й відповідальність за все втрачене. Вона виникає у зв'язку з тим, що скоєна дія не має вороття. І тому відповідальність – це здатність людини передбачати події або вчинки на момент їх скоєння та протягом їх здійснення.

В Україні потрібно виростити нове покоління з критичним мисленням. Критичне мислення – (давньогрецька κριτική τέχνη – «мистецтво аналізувати, судження») – це наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень. Головним чином йому притаманні такі властивості, як усвідомленість та самовдосконалення.

Докорінно змінюється роль викладача. Для сучасних учнів Google має більший авторитет ніж викладач. Завдання викладача навчити учнів на основі одержаної інформації робити її аналіз та висновки. Критичне мислення дає інструменти, щоб зробити власне життя більш осмисленим і успішним. Навички критичного мислення дають змогу не потонути в інформаційній лавині, не піддатися маніпуляціям, допомагають приймати зважені рішення та відстоювати їх. Критичне мислення допомагає в пошуку нових шляхів вирішення проблем.

Здатність протистояти інформаційному тиску – не брати на віру все, що читаєш, а перевіряти, аналізувати й приймати зважені рішення.

Люди, які критично мислять, намагаються жити раціонально, розумно. Критичне мислення допомагає у професійному самовизначенні, дозволяє встановити пріоритети, формує відповідальність за вибір, дає можливість формулювати власні висновки, розвиває здатність до прогнозу наслідків своїх дій, виробляє вміння культурного діалогу.

Вони використовують інтелектуальні інструменти, які пропонує критичне мислення: поняття і принципи, які дозволять їм аналізувати, оцінювати і покращувати мислення. Критичне мислення – мислення самостійне. Ніхто не може думати за вас. Знання створює базу, без якої людина не може мислити критично. Людина, яка розвивала в собі цей навик зможе розуміти майбутні запити ринку праці, самостійно оцінювати ситуацію і ухвалювати рішення.

З розвитком сучасних інформаційних технологій зростає прозорість світу, швидкість і обсяги передачі інформації між елементами світової системи. Інформаційні технологій дуже швидко перетворилися на життєво важливий стимул розвитку не тільки світової економіки, а й інших сфер людської діяльності. На сьогодні практично неможливо знайти сферу, в якій не використовуються інформаційні технології. Розвиток інформаційних технологій надає можливість людині отримувати інформацію легко і швидко, сприймати навколишній світ як одне ціле і бути частиною його. Щоб не затонути в морі інформації нам потрібно саме критичне мислення. А для

використання інформації з оригінальних джерел необхідні знання іноземних мов, принаймні англійської.

Сьогодні діяльність викладача найбільше повинна бути спрямована не стільки на те, щоб дати якусь суму знань учневі, а на те, щоб стимулювати, активізувати здібності учнів, виробити в них вміння здобувати нові знання. Останні з часом забуваються, а вироблене вміння вчитися забути важко. Відверто кажучи, частина знань, які одержують учні, не завжди використовується в подальшому житті. І чи так важливо, щоб учень завжди пам'ятав якусь формулу, адже він завжди зможе звернутись до довідника. Але він ніколи там не знайде те вміння аналізувати, мислити, переборювати перешкоди. Навчити учня мислити самостійно, аналізувати, брати відповідальність за свої рішення - головне завдання сучасної української школи.

Випускник сучасної школи — це особа з базовими знаннями, яка використовує інформаційні технології, знає англійську мову та володіє критичним мисленням.

Література:

1. Концепція Нової української школи, затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р,

2. Бех Іван Дмитрович. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : Навчально-методичний посібник / Іван Дмитрович Бех . – Київ : Либідь, 2003 . – 278 с.

Крамаренко Л.Г.,
вихователь вищої категорії,
ДНЗ «Вишенька» №35
м. Бердянськ, Україна
lubovkramarenko11@ukr.net

ІСТОРИЧНІ НАРИСИ ДО ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Сучасна освіта визначає ідеї гуманізації освітнього простору рушійними у процесі її модернізації. Ця проблема має історичне підґрунтя, що вимагає переосмислення прогресивних течій у сучасних реаліях.

Так, на рубежі XIX – XX століть з'являється цілий ряд нових концепцій освіти і виховання, що заклали якісно нову теоретичну базу розвитку гуманістичної педагогіки у Західній Європі та США. Педагогічні орієнтири попередньої епохи не відповідали вимогам нового часу, що призвело до кризи традиційної педагогіки, появи ряду нових ідей і течій гуманістичного напряму. Всі вони в сукупності отримали назву реформаторської педагогіки.

У цей час в експериментальних школах відпрацьовували свої педагогічні концепції Р. Кузіне та С. Френе (Франція), П. Петерсен та Р. Штайнер (Німеччина), О. Декролі (Бельгія), М. Монтессорі (Італія), А. Дейл та Б. Рассел (Англія). Вони не лише запропоновували ідеї та концепції з новим баченням проблем навчання і виховання, а й створили педагогічні системи, з метою перевірки їх ефективності.

Так, італійський педагог Марія Монтессорі (1870 – 1952 рр.) визначала ідеї вільного виховання основою своєї педагогічної системи. Ґрунтуючись на теорії „спонтанного розвитку дитини", науковець заперечувала активну роль вихователя. Завдання педагога вона вбачала у створенні умов, які б відповідали потребам дитини, допомагали виявити її запити та сприяли самовихованню і самонавчанню.

Учитель-гуманіст, за М. Монтессорі, має відповідати певним вимогам: бути спостерігачем-експериментатором, правильно планувати педагогічну ситуацію, уміти забезпечити вихованцю умови вільного

вибору різних видів діяльності, доброзичливо спілкуватися з дітьми тощо.

Ідея гуманізації освітнього процесу становить основу і Вальдорфської (Штайнеровської) педагогіки, завдання якої полягає у вихованні духовно вільної особистості, здатної в індивідуальній творчості долати консерватизм суспільства. У концепції та практичній діяльності Штайнер-школи органічно поєднувалися „закони творчості" із „законами природи" дитини. О. Іонова наголошує на тому, що, врівноважуючи тиск технократизму сучасного світу на людину, пом'якшуючи надмірний і руйнівний вплив індустріальної цивілізації, Вальдорфська школа (школа „екології дитинства") сприяла збереженню й розвитку творчих і неповторних здібностей у дітей [1, 87-88].

На противагу М. Монтессорі, яка відмовилась від активної ролі педагога у вихованні, Р. Штайнер був упевнений, що головною діючою особою у гуманному педагогічному процесі має бути вчитель. Одне з найголовніших завдань, що стоїть перед ним – створювати взаємодію учнів, учителів та батьків на гуманних засадах.

Питання гуманізації знайшло відображення і в діяльності французького педагога Селестена Френе (1896 – 1966 рр.), засновника та керівника Міжнародної організації прихильників нової школи. Гуманізація учбового процесу, на його думку, полягає в поважному ставленні до змістовної праці дитини; в той же час, наголошував він, що „з довірою ставитися до практичної діяльності та вільного самовизначення кожної дитини взагалі не означає заперечення дисципліни..." [3, 202]. Особливості гуманістичних підходів С. Френе (реалізованих у Ванській школі) полягали у розвитку шкільного самоврядування, культі здоров'я та праці, роботі за індивідуальними планами. Така організація педагогічного процесу давала можливість дітям проявити свої індивідуальні особливості, засвоїти основи гуманного ставлення до людини і оточення, стверджуватися як особистість.

Аналіз педагогічних здобутків М. Монтессорі, Р. Штайнера та С. Френе дозволяє зробити висновок про те, що, критикуючи авторитарні прояви в освіті, вони визначили різні шляхи практичної реалізації гуманізації педагогічного процесу у заснованих ними

навчальних закладах. На початку 60-х років XX століття в США виникла гуманістична педагогіка як втілення гуманістичних ідей відомих психологів А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла та інших. Утворюючи напрям гуманістичної психології, вони запевняли, що повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, коли школа слугуватиме лабораторією для відкриття унікального „Я" кожної дитини, допомагатиме їй в усвідомленні, розкритті власних можливостей, становленні самосвідомості, в самореалізації та самоутвердження.

Визначаючи гуманізацію основним принципом педагогічних інновацій, І. Підласий „вчителем гуманізму" називає К. Роджерса, який у 1983 р. замість традиційної моделі шкільних стосунків запропонував нову – РСА (Person Centered Approach) – з концентрацією на особистості вихованця. Так, К. Роджерс, аргументуючи свою концепцію, радить учителю-фасілітатору (facilitator – той, хто сприяє, полегшує, допомагає) навчати дитину діяти відповідно до істинних думок та почуттів. Він вважає, що злих людей не повинно бути; якщо дитина жорстока і байдужа – такою її зробило виховання.

З метою уникнення таких негативних проявів в освітньому процесі К. Роджерс висував високі вимоги до вчителя: конгруентність (відвертість у стосунках з учнями), позитивне ставлення до вихованців, емпатичне розуміння учня, майстерне володіння педагогічною технікою.

Представники зарубіжної гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл та інші) наголошують на таких основних аспектах розуміння сутності особистості:

- людина – це найвища цінність у світі;

кожна людина – унікальна, неповторна, своєрідна, тому необхідно визнавати її автономію, право йти своїм шляхом;

найціннішою властивістю психологічної організації людини є її намагання розвивати потенційні творчі можливості, самозмінюватися;

вільний особистісний вибір – основа розвитку особистості;

необхідні умови гуманізації будь-яких міжособистісних стосунків – позитивне сприйняття іншої людини, її активне емпатичне слухання,

конгруентне (адекватне, справжнє і щире) самовираження у спілкуванні з нею; гуманізація, насамперед, гармонізація з своїм внутрішнім „Я".

Відповідно до гуманістичної теорії А. Маслоу та К. Роджерса сучасна освіта має (повинна мати) такі риси: 1) вона виходить із загальнолюдських цінностей, узгоджених з конкретними цінностями інших етнокультур; 2) метою освіти є самореалізація особистості; 3) розвиток особистості відбувається цілісно, у єдності розуму і відчуттів, душі та тіла; 4) права людини на вільний вибір змісту, форм, режиму освіти, знаходяться під захистом; 5) освіта здійснюється за умов державної та громадської турботи, уваги, співпраці, а не формального керівництва. Аналізуючи напрацювання західних психологів з питань висунутої проблеми, зауважимо, що на сучасному етапі розвитку психології жодна з теорій не може бути панацеєю, але заслуговує на гідне вивчення та використання.

Найближчими до гуманістичної ідеї є погляди вітчизняних психологів Г. Балла, І. Беха, О. Бодальова, Л. Божович, М. Боришевського, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Мусатова та інших. Вищевказані автори досліджували особистість. Їх теоретичні праці мають яскраво виражену гуманну спрямованість і тісно пов'язані з практикою виховання.

Основи сучасного гуманістично зорієнтованого навчання і виховання були закладені ще роботами вітчизняних філософів, педагогів, психологів, письменників минулих століть, для яких спільним було визнання людини найвищою цінністю на землі. Так, поширенню ідей гуманізму після часів Київської Русі сприяла діяльність братських шкіл, Острозького культурно-освітнього центру та Києво-Могилянської академії.

Важливу роль у цьому процесі відіграв вихованець академії, філософ і педагог Г. Сковорода (1722 – 1794 рр.). Він неодноразово підкреслював, що навчання та виховання повинні бути людяними і будуватися з урахуванням природних задатків дітей, всупереч схоластиці. Відстоюючи думку про гуманне ставлення до вихованця, Г.С. Сковорода особливого значення надавав особистісним якостям вихователя: сердечності, великодушності, працьовитості, справедливості, людяності, чесності. Педагогічні ідеї Г. Сковороди

вплинули на формування світогляду багатьох українських письменників, а саме: Т. Шевченка, М. Коцюбинського, І. Франка та інших, у творчості яких питання доброчинності посідало чільне місце.

У час становлення держави яскравими виразниками гуманістичних тенденцій в освіті виступали такі діячі, як К. Ушинський, М. Пирогов, І. Джонс, К. Вентцель, Ф. Фейгін, а пізніше – С. Шацький, В. Сорока-Росинський, В. Сухомлинький, Ш. Амонашвілі та інші [2, 135].

Виходячи з контексту започаткованого дослідження, вважаємо за належне підкреслити вагомість положень вчених про те, що гуманне виховання дитини вимагає вдосконалення освітнього процесу у напрямі підвищення культури відносин між учителем та колективом, між вихователем і вихованцем.

Література:

1. Іонова О.М. Дитина в сучасному суспільстві (Вальдорфська педагогіка як “екологія дитинства”) / О.М. Іонова // Педагогіка і психологія. – 1999. – №1. – С. 86-92.

2. Крамаренко А.М. Ідеї гуманістично орієнтованого освітнього процесу Василя Сухомлинського в сучасних реаліях / А.М. Крамаренко // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.2. – Бердянськ : БДПУ, 2018. – С. 134-141.

3. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.

Малихін В.А.
асистент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні і навчанні та інформатики, Бердянського державного педагогічного університету
м.Бердянськ, Україна
iberda@gmail.com

ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ У СФЕРІ БЕЗПЕКИ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Найважливішим напрямом державної політики України в умовах трансформації всіх сфер суспільства є освіта, оскільки саме на неї покладено завдання з формування та розвитку людського потенціалу країни, примноження інтелектуального ресурсу нації, створення умов для духовного самоствердження особистості. Цільові орієнтири підготовки фахівця, здатного якісно здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог суспільства, визначають необхідність формування професіонала, спроможного ґрунтовно та креативно вирішувати професійні завдання, який може виконувати свої обов'язки в складних й мінливих умовах ринку праці і прагне до самовдосконалення і професійного зростання.

Особливо ці реалії позначаються на підготовці майбутніх інженерів педагогів комп'ютерного профілю у сфері безпеки інформаційних систем, бо їх професійна діяльність здійснюється на тлі чергового етапу технологічної революції в інформаційній сфері, що зумовлює серйозні зміни в суспільстві загалом. Інформаційна сфера стає не тільки найважливішою, конкурентоспроможною сферою сучасного українського суспільства, а й об'єктом міжнародної співпраці.

Необхідність реформування освіти в сучасних умовах достатньо висвітлена у роботах провідних вітчизняних науковців В. Андрущенка, Я. Болюбаша, О. Вознюка, Г. Дмитренка, В. Журавського,

Т. Ілляшенко, І. Каленюка, В. Кременя, В. Крижко, С. Ніколаєнка, І. Новікова, М. Степка, Т. Оболенської, А. Павленка, В. Пожуєва та ін.

Теоретико-методологічні засади професійної підготовки розглядалися в працях І. Зязюна, О. Коваленко, В. Кременя, Л. Міщик, О. Семеног, В. Сидоренка та ін., проблемам модернізації вищої професійної освіти, підвищенню її якості приділяли увагу такі науковці, як В. Адольф, В. Байденко, Р. Гуревич, Е. Зеєр, Є. Клімов, І. Карпюк, З. Курлянд, С. Шишов, Л. Штефан та ін. Науковці акцентують увагу на реальних проблемах, які виникають в професійній освіті, пропонують шляхи їх вирішення, а саме: уточнення понятійно-категоріального апарату; розробка способів визначення професійних компетенцій; збагачення новими знаннями, вміннями та навичками змісту підготовки; застосування різних підходів з метою розширення спектра технологій навчання.

Дослідженню питань розвитку професійно освіти у сучасних умовах присвячено праці А. Бєляєвої, О. Гаврилюк, Г. Кругликова, Н. Ничкало, С. Ніколаєнка, В. Радкевич, С. Ткачука та ін.. Авторами досліджувалися питання особливостей взаємного впливу професійної освіти та ринку праці, інноваційних аспектів розвитку професійної освіти, дидактичних принципів професійної підготовки та організації виробничого навчання, оновлення освітніх технологій, що застосовуються в професійній освіті.

Питання становлення і розвитку інженерно-педагогічної освіти досліджували А. Ашеров, Н. Брюханова, Р. Горбатюк, Е. Зеєр, О. Коваленко, М. Лазарєв, А. Маленко, А. Тарасюк, В. Хоменко та ін.. Автори зауважують на основні протиріччя інженерно-педагогічної освіти – необхідність, протягом терміну навчання у ЗВО, якісно здійснити два види підготовки: інженерну та психолого-педагогічну. Робиться акцент на те, що з урахуванням змісту професійної діяльності інженера-педагога цю професію і, відповідно, освіту слід вважати педагогічною, а інженерні знання будуть виступати змістом цієї освіти, який майбутній інженер-педагог буде реалізовувати в процесі своєї професійно-педагогічної діяльності.

Підготовка майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю завжди знаходиться в актуальній площині трансформаційних процесів держави, оскільки мінливі соціально-економічні завдання, зростаюча інформатизація суспільного середовища ставлять нагальні вимоги до підготовки фахівців нового типу і це відображається й на системі підготовки майбутніх викладачів для професійно-технічної освіти. У зв'язку з цим актуалізується проблема вдосконалення професійної підготовки майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю, оскільки від його знань і умінь, культури, педагогічної діяльності залежить рівень технічної освіченості й вихованості підростаючого покоління.

Сьогодення посилює вимоги до якості професійної підготовки випускників педагогічних закладів вищої освіти, зокрема напряму підготовки «Професійна освіта». Зростаюча інформатизація суспільства вимагає реформування вищої освіти за вказаним напрямом, модернізації змісту навчання майбутніх фахівців різних галузей господарювання. Ускладнення виробничих технологій, активне використання засобів ІКТ у всіх сферах життєдіяльності людини визначає сьогодні життєву необхідність систематичного підвищення рівня професійної підготовки фахівця в галузі інформаційно-комунікативних технологій.

Особливого значення в умовах розвитку інформаційного суспільства, на нашу думку, набуває саме безпековий компонент інформаційно-комунікативної складової професійної освіти. Реалізацію якої ми вбачаємо в цілеспрямованому організованому системному процесі забезпечення студентів методологією, технологією і практикою безпеки інформаційних систем для подальшого ефективного вирішення професійних завдань.

Питання інформаційної безпеки, її стану і перспектив розвитку, методологічне та теоретичне підґрунтя висвітлювалося в наукових працях як вітчизняних так і зарубіжних авторів: І. Арістова, В. Бебик, А. Гальчинський, О. Голобуцький, П. Друкер, Я. Жаліло, О. Зощенко, І. Колідушко, А. Колодюк, Е. Лемберг, Є. Макаренко, Н. Марчук, Г. Почепцов, А. Пшеворський, М. Роуз, Е. Тофлер, Ф. Фукуяма, С. Чукут та інші.

В основних державних документах (Закон України «Про вищу

освіту» [2], Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного Суспільства в Україні на 2007-2015 роки» [4], Закон України про концепцію національної програми інформатизації [3], Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті та науці на 2006-2010 роки» [1]) відображено загальні принципи інформатизації освіти, подальші перспективи розвитку цього процесу, а також тенденції оновлення змісту, організаційних форм і методів професійної підготовки педагогічних працівників на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналізуючи зміст спеціальної галузевої (фахової) підготовки студентів напряму 015«Професійна освіта. (Комп'ютерні технології)» у педагогічних ЗВО слід зауважити, що навчанню безпеці інформаційних систем приділяється недостатньо уваги, часто не враховуються сучасні тенденцій розвитку інформаційного суспільства, що вимагає певного переосмислення, уточнення і корегування навчального матеріалу, а це розглядається нами як важливий елемент набуття професійної компетентності, спрямованої на опанування студентами певної системи знань і формування відповідних навичок роботи з програмними продуктами. Формування професійної компетентності загалом, і в галузі безпеки інформаційних системна зокрема, передбачає розвиток особистості фахівця, що максимально відповідає соціальному замовленню суспільства та має суспільно значущі особистісні якості. Для того, щоб цей процес здійснювався успішно, треба чітко визначити, якими саме професійними знаннями, вміннями і навичками має оволодіти студент під час вивчення професійно орієнтованих навчальних дисциплін.

У рамках проведеного нами дослідження «Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю у галузі безпеки інформаційних систем» ми запропонували інтегрувати знання з безпеки інформаційних систем у зміст певних дисциплін навчального плану підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

При формулюванні мети оволодіння майбутніми інженерами-педагогами знаннями в галузі безпеки інформаційних систем (БІС)

було визначено систему знань і вмінь, якою повинен оволодіти здобувач освіти. Ми визначили декілька спеціальних дисциплін, до яких було включено окремі модулі з БІС («Сучасні операційні системи», «Комп'ютерні мережі», «Принципи побудови та захист інформації баз даних», «Теорія захисту даних в інформаційних системах» та «Сучасні інформаційні технології в освіті».).

Ускладнення виробничих технологій, активне використання засобів ІКТ у всіх сферах діяльності суспільства визначає об'єктивну необхідність систематичного підвищення рівня професійної підготовки фахівця в галузі безпеки інформаційних систем, реалізацію якої ми вбачаємо в цілеспрямованому, організованому, системному процесі забезпечення студентів методологією, технологією і практикою оптимального використання можливостей засобів безпеки інформаційних систем. А досягти цього, на нашу думку, можна шляхом введення узагальнюючого курсу «Безпека інформаційних систем» у програму підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти.

Література:

1. Державна програма "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці" на 2006–2010 роки. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-%D0%BF/print1166794263318967.

2. Закон України "Про вищу освіту". URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws /show/1556-18.

3. Закон України про концепцію національної програми інформатизації // Відомості Верховної Ради. Редакція від 01.08.2016, підстава 922-19, №9, ст.89

4. Закон України "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки". URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16.

OLAK Antoni [1],
MICHNO Jerzy[2]
[1]*Dr.hc. prof. nadzw. dr hab. Antoni OLAK PWSW w Przemyślu*
[2]*Dr Jerzy Michno – PWSW w Przemyślu*

CZŁOWIEK JAKO PODMIOT SYSTEMU BEZPIECZEŃSTWA

Problematyka bezpieczeństwa ma tak długą historię, jak długa jest historia ludzkości. Człowiek od zawsze miał swoje żywotne i mniej istotne potrzeby i interesy, które zderzały się z potrzebami i interesami innych ludzi, którym to potrzebom i interesom zagrażały także najzwyklejsze fizyczne siły natury (pożary, burze, powodzie, trzęsienia ziemi, mrozy i inne tego typu kataklizmy). Można sobie wyobrazić, że oprócz tych czysto zewnętrznych i fizycznych (materialnych) czynników trapiły człowieka już od samego początku również rozterki i strachy wewnętrzne, świadomościowe, duchowe, psychologiczne. Człowiek od zarania swych dziejów stawał zatem w obliczu zagrożeń naturalnych (fizycznych, material-nych) i duchowych (niematerialnych, irracjonalnych).

Znamienne opisy tych zagrożeń i borykania się z nimi przez człowieka możemy spotkać w największej księdze ludzkości, czyli w Biblii. Dowiadujemy się z niej, że z pierwszymi zagrożeniami człowiek spotkał się już w raju. Kuszenie przez szatana i zupełna bezbronność Ewy i Adama wobec tego skrytego zagrożenia zaowocowały pierwszą wielką tragedią, jaką była konieczność opuszczenia raju przez pierwszych ludzi. Wszystkie dotychczasowe i przyszłe ludzkie kłopoty są następstwem owej beztroskiej postawy naszych prarodziców wobec bezpieczeństwa, krótko mówiąc – są następstwem braku „rajskiego systemu bezpieczeństwa". Niemal natychmiast po tym człowiek musiał zmierzyć się z kolejnymi, tym razem już z ziemskimi zagrożeniami. Oto już między pierwszymi dziećmi naszych pierwszych rodziców, czyli między pierwszymi ziemskimi ludźmi: Kainem i Ablem, doszło do konfliktu. Kain poczuł się zagrożony, a ściślej – uznał, że jego interesy zostały zagrożone. Dla ich obrony zastosował atak. Pierwsza w świecie koncepcja bezpieczeństwa była zatem koncepcją zaczepną. Okazała się jednak nieskuteczną. Chociaż Kain zabił Abla, to owe pierwsze zwycięstwo na placu boju nie doprowadziło do osiągnięcia celu

strategicznego. Kain nie zapewnił sobie możliwości realizacji swojego interesu – uzyskania przychylności Boga. Bóg się od niego odwrócił. Agresywna doktryna bezpieczeństwa Kaina okazała się przeciw skuteczna.

Życie na ziemi wymagało nie tylko przeciwdziałania zagrożeniom ze strony innego człowieka. Równie ważne i wymagające okazało się zapewnienie sobie ochrony przed skutkami działania natury. Największa klęska żywiołowa w dziejach ludzkości, jaką był biblijny potop, wykazuje znaczenie troski o tego typu bezpieczeństwo. Tylko Noe okazał się na tyle przewidujący w ocenie zagrożeń i na tyle wytrwały w przygotowaniach systemu bezpieczeństwa, którego kluczowym elementem była Arka, by zapewnić przetrwanie swojego rodu wraz z niezbędnymi zasobami. Był pierwszym twórcą i organizatorem systemu bezpieczeństwa zbiorowego (rodowego). Te biblijne przykłady dobrze ilustrują genezę problematyki bezpieczeństwa oraz ukazuję jej znaczenie i złożoność. Zauważmy, że w istocie od samego początku sprawy przeciwstawiania się różnym zagrożeniom, czyli sprawy bezpie-czeństwa, miały wymiar grupowy (od najmniejszej społeczności, jaką stanowili Adam i Ewa, poczynając). Człowiek jest bowiem „istotą stadną", jest zawsze częścią pewnej społeczności.

Co prawda teoretycznie można rozważać kwestie bezpieczeństwa indywidualnego, osobowego, jednostkowego, bezpieczeństwa pojedynczego człowieka.. Człowiek aktywnie działający w świecie przyrody chce być bezpieczny, jest to jedna z jego najważniejszych potrzeb. Ma on jednak świadomość tego, że podlega prawom przyrody, które wcale nie gwarantują mu bezpieczeństwa. Przeciwnie, wymuszają takie działania, które zapewniłyby mu możliwość wpływu na otoczenie, dając poczucie w miarę niezakłóconego bytowania, przetrwania i rozwoju.

Traktując potrzebę bezpieczeństwa obok innych potrzeb (fizjologicznych, samorealizacji, szacunku, itp.), jako podstawowe, życie człowieka wymaga jego aktywności, ukierunkowanej na ich zaspokojenie. Wobec tego bezpieczeństwo jest wartością konieczną do życia i rozwoju człowieka. Jest dobrem pozwalającym na rozwinięcie aktywności ukierunkowanej na samorealizację. Jest więc w takim rozumieniu warunkiem skutecznego działania. Może być także wartością pożądaną, ujawniającą się w sytuacji braku poczucia bezpieczeństwa. Zmiana tego stanu rzeczy, a więc

uzyskanie stabilności, pewności, gwarancji realizacji własnych interesów, sprzyja utożsamianiu pojmowania bezpieczeństwa z celem działania.

Bibliografia:

1. Koziej S., *Wstęp do teorii i historii bezpieczeństwa.* AON Warszawa 2010.
2. Tyrała P., Olak A., *Prakseologia w edukacji dla bezpieczeństwa.* AMELIA Rzeszów 2012.

OLAK Antoni -
***PWSW** w Przemyślu*
Dr.h.c. prof. nadzw. dr hab.,
*Mgr inż. **Maciej Maruszak** POO PCK w Rzeszowie*

SIEROCTWO JAKO PROBLEM SPOŁECZNY – WYBRANE ZAGADNIENIA

Rodzina odgrywa szczególną rolę w życiu człowieka, ma ogromny wpływ na kształtowanie się cech jednostki niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w dorosłym życiu. Jednak zawsze funkcjonowały też takie rodziny, które nie były w stanie z różnych przyczyn należycie zaspokajać potrzeb swoich członków. W związku z tym wśród nas żyły i żyć będą dzieci pozbawione naturalnego środowiska rodzinnego.

„Dobra" rodzina stanowi najcenniejsze środowisko życia człowieka, korzystnie kształtuje warunki jego rozwoju.

Współcześnie jednak coraz więcej rodzin boryka się z licznymi, trudnymi sytuacjami. Nie zawsze rodzice potrafią i chcą poradzić sobie z tymi problemami, a wtedy rodzina nie jest już środowiskiem korzystnie wpływającym na swych członków. Zaczyna brakować jednego istotnego ogniwa miłości. „Nie ma samotności, gdy jest odwzajemnio-na miłość" – pisze M. Łopatkowa. Aby człowiek mógł „rosnąć", a więc rozwijać się, samorealizować, musi utrzymywać bliski kontakt z innymi ludźmi, choćby z

jedną osobą, z którą czuje się bezpiecznie, jest rozumiany i akceptowany. Miłość, odpowiedzialność, troskliwość, tolerancja, otwartość na potrzeby drugiego człowieka (na potrzeby dziecka) oraz uczestniczenie w owych doświadczeniach to najważniejsze determinanty istoty związku z drugim człowiekiem.

Sieroctwo należy zaliczyć do zjawisk bezpośrednio związanych z funkcjonowa-niem rodziny i towarzyszących człowiekowi od momentu wyodrębnienia rodziny jako komórki życia społecznego. Z biegiem czasu, w miarę wydzielania się rodziny z większych wspólnot, zjawisko sieroctwa podlegało swoistej ewolucji stając się problemem społecznym, wymagającym wsparcia z zewnątrz. Sieroctwo może mieć naprawdę wielce zróżnicowany wpływ na rozwój dziecka i na charakter osoby dorosłej, która spotkała się ze zjawiskiem osierocenia będąc dzieckiem.

Podłoże sieroctwa również w zależności od sytuacji może być wielce zróżnicowane, zaś każdy przypadek osierocenia powinien być traktowany w stu procentach indywidualnie. Zarówno, jeśli mamy do czynienia z osieroconym dzieckiem, jak i z osobą dorosłą, która w latach dzieciństwa została osierocona. Z racji faktu, iż podłoże zjawiska sieroctwa może być wielce zróżnicowane i powody jego występowania są zupełnie inne dla każdej z indywidualnych sytuacji, należy każdy taki przypadek traktować z podejściem indywidualnym i każdy przypadek potrzebuje nieco innych form kompensacji, a każde dziecko w różnym stopniu odczuwa potrzeby, przez co ciężko jest określić jeden, kon-kretny sposób na pracę z dzieckiem osieroconym.

O sieroctwie społecznym możemy mówić w szerszym znaczeniu, gdy mamy do czynienia z sytuacją wspólnego zamieszkiwania i stałego kontaktowania się z rodzicami, pomimo braku odpowiedniej opieki rodzicielskiej, czyli takiej, która zaspokajałaby potrzeby fizyczne i psychiczne dziecka przynajmniej w dostatecznym stopniu. Natomiast sytuacje, w których dziecko pozbawione jest oprócz opieki rodzicielskiej i oddziaływań wychowawczych, także i kontaktów z nimi, bądź dysponuje kontaktami niewystarcza-jącymi określimy mianem sieroctwa społecznego w znaczeniu węższym.

W Polsce bardzo często prowadzona jest również praktyka reintegracji rodziny. Oznacza to planowy proces odbudowywania więzi rodzinnych, w

rodzinach w których to na skutek kryzysu, więzi te zostały zerwane lub w jakiś sposób nadwyrężone. Proces ten zakłada różne etapy odbudowywania więzi, zaczynając od udzielania i przekazywania informacji, poprzez nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu, aż do faktycznego powrotu dziecka osieroconego do rodziny biologicznej. Jest to jedno z najlepszych rozwiązań problemu sieroctwa społecznego, jednakże rozwiązanie to nie zawsze jest możliwe. Podczas pracy nad reintegracją rodziny niezwykle ważna jest świadomość, zarówno osieroconego dziecka, jak i całej jego rodziny. Dziecko cały czas musi zdawać sobie sprawę, iż pomimo tego, ze przebywa ono w ośrodku wychowawczym, cały czas należy do struktur swojej rodziny biologicznej, a w reintegrację rodziny powinny być zaangażowani wszyscy członkowie danej rodziny, nawet najdalsi jej krewni.

Bibliografia:

1. Andrzejewski M., Gąsiorek P., Ławrynowicz P., Synoradzka M., *Rodziny zastępcze-proble- matyka prawna.* Dom Organizatora, Toruń 2006.
2. Olak A., *Bezpieczeństwo Rodziny w warunkach globalizacji.* WSZMiJO w Katowicach. Katowice 2013.
3. Olak A., Bezpieczeństwo rodziny w warunkach zagrożeń, MAX-DRUK Rzeszów 2010.
4. Wosik-Kawala D., E. Czerniak, A. Grymuza, A. Kołodziej, *Rodzina zastępcza*.[w:] D. Wosik-Kawala. Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011.

OLAK Antoni [1]
SOMMER Hubert [2]
Dr. h.c. prof. nadzw. dr hab. Antoni OLAK- PWSW w Przemyślu
[2]Dr Hubert Sommer – UR Rzeszów : Instytut Pedagogiki.

ZJAWISKO PRZEMOCY JAKO ZAGROŻENIE SPOŁECZNE

Aby móc mówić o problemie przemocy, warto na początku zdefiniować samo jej pojęcie. Według Ireny Pospiszyl przemoc to: *wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w oso-bistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji*. Przemoc, ujmując najogólniej, sprowadza się do zachowania człowieka, którego intencją jest pośrednie lub bezpośrednie wyrządzenie szkody, sprawienie cierpienia, wykorzystanie do czynów bezprawnych, narzucanie władzy, panowanie. Jest to umyślne działanie na szkodę jednostek lub ich własności, którego nie da się społecznie usprawiedliwić.

Przemoc to zamierzone i wykorzystujące przewagę sił działanie przeciw członkowi rodziny. Narusza prawa i dobra osobiste, powoduje cierpienie i szkody. Przemoc jest intencjonalnym i zamierzonym działaniem człowieka, ma na celu kontrolowanie i podporząd-kowanie ofiary. Utrudnia samoobronę z uwagi na wyraźną asymetrię sił (jedna ze stron ma przewagę nad drugą –ofiara jest słabsza a sprawca silniejszy). Narusza prawa i dobra osobiste – sprawca narusza podstawowe prawa ofiary (np. prawo do nietykalności fizycznej, godności, szacunku itd.). Powoduje cierpienie, ból i szkody – sprawca naraża zdrowie i życie ofiary na poważne szkody. Doświadczanie bólu i cierpienia sprawia, że ofiara ma mniejszą zdolność do samoobrony.

Przemoc to nie to samo co agresja. To, co odróżnia przemoc od agresji, to przewaga sił jednej ze stron. W przemocy jest ona zawsze po stronie sprawcy, w przypadku agresji jest zrównoważona. Przemoc drzemie w każdym z nas. Możemy się buntować przeciwko temu stwierdzeniu, negować je, wskazywać innych obarczonych tym grzechem, ale gdyby było inaczej i przemoc występowałaby indywidualnie u niektórych tylko osobników rodzaju ludzkiego, jej występowanie byłoby przede wszystkim

sprawą indywidualną. A przecież piętnem przemocy naznaczona jest każda sfera życia społecznego i rodzinnego. Na niej opierają się struktury i funkcjonowanie państwa, społeczeństwa i rodziny. Mówimy tu oczywiście o różnych formach tego zjawiska: fizycznej, psychicznej, strukturalnej, jawnej, łagodnej i gwałtownej. Przemoc kojarzy się nam zazwyczaj z przestępstwem, któremu nieodłącznie towarzyszy. Współczesną plagą życia społecznego staje się przemoc zwyczajna, codzienna. Spotykamy się z nią na każdym kroku w postaci obelgi, użycia siły lub groźby jej zastosowania, samowolnego zaboru cudzego mienia, indywidualnego dochodzenia swoich praw, wandalizmu czy zastraszania. Zachowania takie kwalifikowane są jako przestępcze wówczas, gdy określone zachowanie pozostaje w sprzeczności z normami prawnymi, niekoniecznie jednostek z normami społecznymi, obyczajem czy normą moralną.

Bibliografia:

1. POSPISZYL I.: *Przemoc w rodzinie*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.

2. OLAK A. *Bezpieczeństwo Rodziny w warunkach globalizacji.* WSZMiJO w Katowicach. Katowice 2013.

3. OLAK, Antoni - SZABO, St., *Współczesne zagrożenia społeczne. Bezpieczeństwo w środowisku lokalnym - zarys problematyki.* 1 wyd.- AMELIA Rzeszów 2012.

Охрименко Е.Г.,
студент 4 курсу
Бердянського державного педагогічного університету
Карапетрова О.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету
karapetrova.e@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Особа людини надзвичайно складна і унікальна. Ми завжди можемо відрізнити одну людину від іншої. Але в той же час між декількома людьми завжди можна знайти подібні риси. Вчені всіх часів шукали ці відмінності і подібності, намагалися об'єднати людей в певні групи, тобто, знайти у них типові риси. Людина не народжується вже сформованою особистістю. Нею вона стає поступово. Але ще раніше, ніж людина стане особистістю, у неї спостерігаються індивідуальні особливості психіки, які дуже консервативні і стійкі.

Сучасні нововведення в системі освіти України та розвиток психологічної науки підсилюють актуальність питань самореалізації особистості у творчій діяльності. Як свідчить аналіз теоретичних положень та практичний досвід, розв’язання даної проблеми стосується насамперед підліткового та старшого шкільного віку. Однак молодший шкільний вік є фундаментальним етапом становлення особистості дитини, оскільки в цей період самореалізація набуває актуальності у зв’язку зі зміною соціального середовища, адаптацією до учнівського колективу. Проте потреби в навчальних успіхах та спілкуванні, що є базовими для цього віку, не завжди задовольняються в навчальній діяльності, що, у свою чергу, спричинює спад мотивації до провідної діяльності та створює значні труднощі для повноцінного розвитку дитини [1, 45].

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного креативного становлення (І. Бех, Л. Божович, Л .Виготський, О. Леонтьєв, С. Максименко) і характеризується сенситивністю до творчої діяльності (Я. Коменський, В. Сухомлинський, Л. Виготський та інші) та оптимальним для особистісної

У зазначеному аспекті особлива увага надається позашкільній діяльності як способу самопізнання, самовідкриття та самопрезентації особистості. Проте аналіз наукової літератури свідчить про обмежену

кількість досліджень саме з цієї проблеми. Крім того, мало досліджувалися умови самореалізації дітей молодшого шкільного віку в позашкільній діяльності.

Теоретичним підгрунтям для розуміння психологічних аспектів творчості слугують наукові ідеї вчених М. Бахтіна, Л. Виготського, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та інші. Вивчення низки джерел з педагогіки та психології творчості (В. Андреєв, В. Богоявленська, В. Пархоменко, Н. Посталюк, О. Степанова, А. Шумілін та інші.) підтверджує думку про високу емоційну привабливість творчої діяльності, її універсальний вплив на всі аспекти життя людини [5, 98].

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дає змогу дійти висновку, що питання розвитку творчої особистості перебувають у царині уваги багатьох сучасних педагогів і психологів (В. Алфімов, В. Андрєєв, Д. Богоявленська, В. Кан-Калік, О. Коберник, В. Кузь, О. Кульчицька, Л. Левченко, А. Лук, В. Моляко, М. Поташник, І. Рогальська, С. Сисоєва, Т. Сущенко та інші).

Самореалізація молодших школярів у колективі – це проблема, яка включає питання визначення умов, що сприяють самореалізації дітей у різних сферах суспільства, зокрема і в позашкільних колективах. Заняття в таких колективах, сприяють формуванню таких якостей як позитивне ставлення до себе, до життя, реалізації себе як особистості у сфері улюбленої діяльності, дають можливість дитині отримати досвід творчого самовираження у соціально - значущих формах (концерти, вистави), підвищують її соціальний статус.

Отже вивченням самореалізації особистості займалися представники різних психологічних шкіл, але досить немає єдиної концепції самореалізації.

На сучасному етапі розвитку уявлень про самореалізацію представляється неможливим навіть класифікувати це поняття по формі - це є явищем, процесом, потребою, властивістю або чим-небудь іншим. Деякі дослідники продовжують вважати самореалізацію явищем, обумовленим природою людини, бути самоактуалізуючою істотою, а інші, заперечуючи цю зумовленність, воліють казати про процесуальну детермінацію[2, 50].

Складність вивчення самореалізації полягає ще й у тому, що самореалізація не може спостерігатися безпосередньо і об'єктивно, ми можемо спостерігати лише її ефекти і результати, відбиті в психіці суб'єкта. Самореалізацію важко виміряти в силу її високої суб'єктивності, важко контролювати в ході експерименту в силу впливу величезної кількості чинників, що ускладнює застосування вимірювальних і експериментальних методів дослідження [3, 67].

Мета дослідження полягає виявлені та експериментальному досліджені психологічних аспектів творчої самореалізації дітей молодшого шкільного віку в позашкільній діяльності.

Об’єктом дослідження є процес творчої самореалізації молодшого школяра у позашкільній діяльност.

Предмет дослідження – психологічні аспекти творчої самореалізації дітей молодшого шкільного віку у позашкільних навчальних закладах

На основі теаретичного аналізу означеної проблеми ми мали можливість визначити крітерії, показники та компоненти творчої самореалізації молодших школярів у похашкільній діяльності на їх основі рівні творчої самореалізації дітей у позашкільній діядьності.

Творча самореалізація молодших школярів розглядається нами як цілеспрямована активність особистості по реалізації власних можливостей і здібностей в рамках особистісно значимої творчої діяльності. Вона проявляється у самостійному досягненні наміченої мети, критичності мислення, дослідницьких вміннях, самостійному управлінні власною діяльністю і самооцінці. Структура творчої самореалізації молодших школярів представлена наступними компонентами: мотиваційний (здатність до цілепокладання); інтелектуально-комунікативний (інтелектуально-комунікативні здібності); змістовно-операційний (здатність до перетворюючої діяльності); рефлексивний (здатність до самооцінки і самоврядуванню в творчій діяльності).

Одним з найважливіших факторів творчої самореалізації дітей є створення умов, що сприяють формуванню їх здібностей: своєрідність здібностей і схильностей дитини, її творчі домагання, позитивність “Я-образу”, конструктивні взаємини з керівником.

Для паревірки визначених умов ми провели емпіричне дослідження яке проводилось в будинку дитячої творчості м. Кам'янки-Дніпровської Запорізької області. Дослідженням було охоплено 40 осіб з них 30 дітей молодшого шкільного віку, 10 керівників.

Для вивчення "Я-образу" дітей використано емпіричні методи: спостереження, кольоровий тест ставлення Т. Еткінда-М . Люшера, проективний тест «Я і група», проективний тест «Кактус», тест на визначення емоційного рівня самооцінки А.В. Захарова. Для вивчення особливостей ставлення педагога – творчого керівника до дітей, – методика особистісного диференціалу, тест-опитувальник «Здатність педагога до емпатії» І.М. Юсупова, анкета для самооцінки толерантності вчителя.

У ході дослідження було виявлено, що діти, які мають позитивний "Я-образ", мають переважно високий рівень самореалізації у колективі. Діти з низькою самооцінкою мають "Я-образ" переважно негативний, мають низький рівень самореалізації.

Також вивчалися особливості ставлення педагога–творчого керівника до дітей, передусім рівень прийняття ним учасників колективу.

Аналіз даних засвідчив, що в колективі, керівник якого має високий рівень прийняття, більшість дітей має "позитивний" "Я – образ" і високий та середній рівень творчої самореалізації. Натомість у керівника з недостатнім рівнем прийняття в колективі більшість дітей має середній і негативний "Я-образ"і низький рівнь творчої самореалізації.

З урахуванням результатів емпіричного дослідження розроблено комплексну розвивально-корекційну програму програму сприяння розвитку творчої самореалізації дітей у позашкільній діяльності.

Програма включає в себе два етапи: 1) інформаційно-консультативної роботи з керівниками творчих колективів; 2) розвивально-корекційна робота керівників (у співробітництві з психологом) з дітьми – учасниками колективу

Наступним етапом нашої роботи ми плануємо впровадження та перевірку ефективності розробленої нами програми.

Література:

1. Анохин Е. В. Формирование творческих способностей школьников в процессе коллективной познавательной деятельности / Е. В. Анохин // Педагогіка і методика навчання і виховання. Проблеми розвитку творчої особистості : зб. наук. праць Сумського пед. інституту імені А. С. Макаренка. – Суми : Видавничо-виробниче підприємство "Мрія –1" ЛТД, 1997. – 272 с.

2. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения/ М. Р.Гинзбург//Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С.43 – 52.

3. Дерманова И.Б., Коростылёва Л. А. Некоторые аспекты феномена самореализации / Психологические проблемы самореализации личности. Под ред. Крылова А. А., Коростылёвой Л. А. – СПб.: изд-во СПбГУ, 1997. – С.20 – 37.

4. Зайцева А. Творча самореалізація : теоретичні засади / А. Зайцева // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 4. – С. 24–28.

Попова О.І.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
poi2009bam@ukr.net
Попова Л.П.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
plarp29@ukr.net

РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Упровадження ідей Концепції Нової української школи ставить вимогу створення для учнів відповідного освітнього середовища, яке сприятиме розвитку кожної особистості. Вона була об'єктом спеціальних психолого-педагогічних досліджень ще з другої половини XIX століття, що пов'язано з появою теорій Д. Міда, Т. Парсона, які визначають особистість як соціально обумовлене «Я» людини.

Особистість та процес її розвитку й формування – це феномен, який зазвичай рідко тлумачиться однаково різними науковцями з одного напрямку досліджень. Адже формування особистості – це процес, який не закінчується на певному етапі, а триває впродовж усього життя. Термін «особистість» використовують різні науки, але найчастіше ми зустрічаємося з ним у медицині, філософії, правознавстві, історії, педагогіці та психології. Кожна з цих наук розглядає особистість зі своєї точки зору, використовуючи для її вивчення свої методи та категоріальний апарат. Варіанти визначення поняття «особистість» є досить багатогранними та різноманітними. Адже не існує двох однакових його трактувань . Категорія «особистість» (лат. «personalitas») характеризує людину як суб'єкта суспільних відносин, як носія досить стійкої системи суспільно значущих якостей [6]. За допомогою цієї дефініції найбільш правомірно вивчати взаємозумовленість розвитку людини та суспільства. На думку С. Рубінштейна, особистістю є людина зі своєю позицією в житті, до якої вона дійшла в результаті великої свідомої роботи... Особистістю є лише та людина, яка ставиться певним чином до навколишнього світу, свідомо виражає це своє ставлення так, що воно виявляється в усій її сутності. Таким чином, особистість – це індивід, який має свідомість, самосвідомість, активно пізнає і перетворює навколишній світ відповідно до людських потреб. Людина як соціальна та біологічна істота є носієм особистості. Поняття «людина» значно ширше за поняття особистості, тому що включає у себе велике коло соціальних та біологічних ознак – етнографічних, антропологічних, культурних. Кожна людина представляє собою конкретну особистість, для якої характерними є: те чи інше ставлення до себе, до оточуючих людей,

явищ та предметів, певна поведінка в конкретних життєвих ситуаціях. Важливий вплив на розвиток і формування особистості мають: історична зумовленість розвитку особистості; соціальне оточення, місце і роль людини в ньому; змістовна й мотивована діяльність; багатоплановий психічний світ і багаторівневий перебіг психічних процесів [2].

Не менш важливими є праці, у яких визначена структура, характеристика та роль середовища в особистісному розвитку, його функції та способи організації (Н. Авдєєва, Б. Бім-Бад, А. Петровський, В. Ясвін та ін.). Вивченням середовища конкретного типу освітньої установи займалися Г. Ковальова, Н. Гейжан, Л. Редько ін.

На думку Є. Бачинської, Освітнє середовище – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. У процесі створення розвивального освітнього середовища початкової школи зазвичай виокремлюють такі його компоненти [1]:

- соціально-психологічний (урахування індивідуальних психологічних особливостей розвитку учня в освітньому процесі, орієнтування на духовно-моральні цінності в поведінці та діяльності, формування адекватного сприймання мережевого середовища тощо);
- інформаційний (наявність сучасного нормативного, навчального та організаційно-технологічного супроводу процесу формування освітнього розвивального середовища початкової школи);
- соціокультурний (педагогічна компетентність учасників освітнього процесу початкової школи, що охоплює зміст, форми, методи, інноваційні технології щодо реалізації визначених завдань в шкільній практиці на засадах соціокультури);
- матеріально-технічний (наявність сучасних мультимедійних засобів, аудіо-, відеопродукції освітньо-розвивального спрямування, врахування елементів предметно-розвивального дизайну в інтер'єрі школи І-го ступеня).

Отже, розвиток особистості школяра ґрунтується на багатоканальній взаємодії всіх цих компонентів середовища та відповідно до нормативних документів здійснюється через організацію освітнього процесу загальноосвітнього навчального закладу.

Література

1. Бачинська Є. М. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні. Педагогіка і психологія. № 1 (54). 2007. С. 79 –88.

2. Бех І. Виховання особистості: У 2-кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 344 с.

3. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребёнка. Психология личности. Тексты / Л. С.Выготский. Москва: Педагогика, 1982. Т. 5. С.126-128.

4. Кісіль М. В. Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта. Вісник Черкаського університету. 2006. Серія «Педагогічні науки». Вип. 88. С. 138-141.

5. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/.

6. Червінська І. Роль школи як сучасного соціокультурного центру у формуванні підростаючої особистості. Гірська школа українських Карпат. 2015. №12-13. С.172–176.

Савуляк В.О.
старший викладач
кафедри загальної психології
та психодіагностики
Рівненського державного
гуманітарного університету
м. Рівне
victoriasavuliak@gmail.com

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УМОВ ЕФЕКТИВНОГО САМОРОЗВИТКУ І САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАВДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ефективне реформування системи освіти, яке передбачено Національною доктриною розвитку освіти України, не можливе без

усебічного розуміння динамічних аспектів процесу формування і розвитку особистості, розуміння особливостей реакції людини на мінливі умови середовища, природи її спонтанної поведінки; без розуміння закономірностей процесу формування психічних новоутворень.

Для забезпечення функцій професійної освіти особливо актуальним є розуміння закономірностей процесів інтеграції особистісних і професійних якостей, усвідомлення пріоритету процесів саморозвитку, самоосвіти особистості над її формуванням. Оволодіння навичками самоорганізації стає необхідним елементом культури праці та освіти.

Змістовний аналіз феномену саморозвитку підтверджує уявлення про нього як про неоднозначний, багатоплановий процес особистісних змін, який виявляється в різних формах, вимірах, аспектах, має свою динаміку, мотиви, способи, суб'єктивні і об'єктивні результати, а також індивідуальні особливості та рівні організації. Особистісний саморозвиток – це свідома, цілеспрямована і самокерована активність особистості, мета якої полягає в самозміні у позитивному напрямі, що і забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення. Саморозвиток як суб'єктна діяльність передбачає наявність чітко усвідомлених цілей власного перетворення, цілісної Я-концепції і концепції свого життя (образ світу та індивідуальні способи взаємодії з ним), а також особистісних настановлень щодо готовності до саморозвитку: усвідомлення вектору змін, динаміки образу Я, свободи вибору і відповідальності за нього [2; 4; 5].

Проблемі самоорганізації особистості в діяльності найбільше уваги у сучасній психології приділяється дослідниками у межах системного та рівневого підходів. Із системної точки зору самоорганізація характеризує внутрішню впорядкованість системи «особистість – діяльність», а в процесуальному аспекті відображає динаміку набуття цією системою цілісності. Оскільки центральним інтегруючим елементом особистості є її самосвідомість, самоорганізація ґрунтується на особистісній самодетермінації [1, 168].

Виділяючи самоорганізацію як один із компонентів професійно-особистісного саморозвитку особистості студента, вчителя, викладача,

дослідники підкреслюють *свідомий* характер цього явища, обумовленого взаємодією активності особистості і рефлексії [3, 5]. Суттєвими ознаками самоорганізації дослідники визначають такі: співвіднесеність засвоєних знань зі ставленням особистості до себе і до оточення, регуляція навчально-практичних; оцінка, контроль, корегування майбутнього фахівця як особистості й суб'єкта діяльності.

У своєму дослідженні ми намагались з'ясувати, чи є відмінності між показниками саморозвитку та самоорганізації студентів різних спеціальностей. Для порівняння було продіагностовано за допомогою методик ДХСО – «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» С. Б. Кузікової та тесту-опитувальника «Діагностика особливостей самоорганізації» А. Д. Ішкова студентів 4-го курсу психолого-природничого та фізико-технологічного факультетів РДГУ. Отримані результати щодо відмінностей у психологічних ресурсах саморозвитку ілюструють діаграми (*див.* рис.1, рис.2). Подальший кореляційний аналіз підтвердив, що у студентів-психологів потужніше проявляється мотивація до саморозвитку, краще усвідомлюються його цілі та умови, наявні функціональні засоби чи відбувається їх пошук.

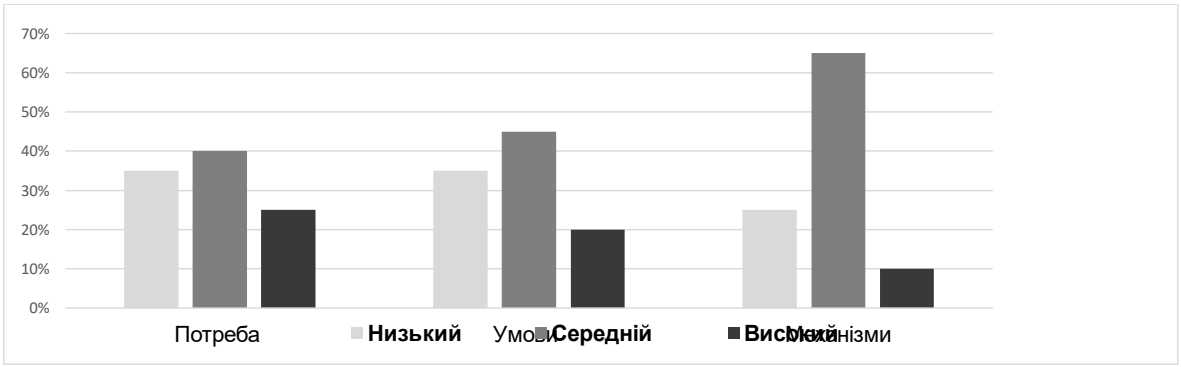

Рис. 1. Показники актуалізації психологічних ресурсів саморозвитку студентів-психологів IV курсу (*у відсотках****)***

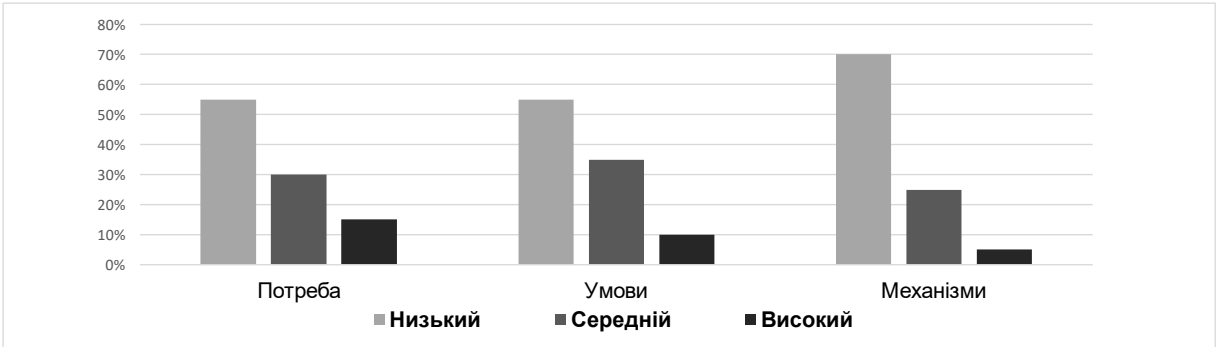

Рис. 2. Показники актуалізації психологічних ресурсів саморозвитку студентів IV курсу фізико-технологічного факультету *(у відсотках)*

Подібне співвідношення результатів у двох підвибірках виявлено і при визначенні індивідуальних особливостей структури самоорганізації: у студентів-психологів усі показники (за структурними компонентами *цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, корекція, вольові зусилля*) виявилися вищими порівняно із показниками їх ровесників з фізико-технічного факультету.

Отримані результати засвідчують, що розвинений інтерес та навчальна зосередженість студентів на знаково-технічному матеріалі «гальмують» розвиток здатності до рефлексії, а це зменшує точність їхнього самосприйняття у теперішньому та уявлень про ймовірні власні перспективи, цілі та необхідні самозміни для їх досягнення. Отже, на нашу думку, при організації роботи психологічної служби навчального закладу (а також при викладанні відповідних дисциплін, за наявності таких у навчальних планах) слід приділяти спеціальну увагу тренінговій роботі з розвитку навичок рефлексії, формування умінь самоорганізації та саморозвитку студентів.

Література:

1. Ковальчук Р. О. Самоорганізація особистості як психологічний феномен : [Електронний ресурс] / Р. О. Ковальчук // Правничий вісник Університету «КРОК». – 2013. – Вип. 15. – С. 163-169. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2013_15_27.

2. Колісник О. П. Саморозвиток духовності особистості / О. П. Колісник // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 12-18.

3. Халанская В. А. Процесс самоорганизации личности студентов при изучении психологии с помощью активных методов обучения : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Халанская ; Курский пед. ун-т. – Курск, 2006. – 22 с.

4. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 288с.

5. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент / В. М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М. П., 2006. – 362 с.

Токарук Л.С.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної реабілітації та
соціальної педагогіки
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна
mila-la@bigmir.net

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ КРЕАТИВНОСТІ У ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Впровадження методів креативності в інклюзивне освітнє середовище передбачає формування сучасних етапів української системи освіти, де діти, молодь повинні володіти нестандартними пізнавальними, активними методиками соціалізації з урахуванням освітніх потреб та можливостей незалежно від культурного й соціального стану, здібностей, психофізичних якостей.

Впровадження інклюзивного освітнього середовища в український соціум відбувається за допомогою нормативно-правових актів: «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (від 21.08.2013 р., № 607), «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» (від 23.07.2013 р., № 1034), «Про затвердження плану заходів, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів» (від 14.06.2013 р., № 768), «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти І ступеня для дітей з особливими освітніми потребами» (від 25.06.2018 р., №693) [2; 3].

Впровадження методів креативності у інклюзивне освітнє середовище допомагає вихованцям зрозуміти власну особливість, налагоджувати без бар'єрну комунікацію із близькими, оточуючими за допомогою уявного персонажу [7].

Креативність (лат. creatio – створення) – це здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [5].

А. Галін стверджує, що: «Творча дитина, яка стане людиною, створить навколо себе клімат відкритості, доброзичливості, можливість прояву спонтанних і вільних схильностей, поривів. Людська творчість-ворог деспотизму, вона висміює, відкидає, заперечує не терпить насильство» [3].

Інтелектуальний рівень розвитку творчої особистості формує демократичну креативність в поводженні з однолітками та батьками.

Створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища для розвитку креативного мислення у дітей, молоді є найкоротшим шляхом до успішного формування творчого потенціалу особистості [1].

Сучасні традиційні методи інклюзивної освіти, поступово переростають у невідповідність очікування суспільства, які стають «паралічем креативності» [1].

Інтенсивний розвиток напрямів креативності в інклюзивному освітньому середовищі формується за допомогою - методів спроб і помилок (МСП); методу контрольних запитань (МКЗ); методу мозкового штурму (ММШ); методу фокальних об'єктів (МФО); методу морфологічного аналізу (ММА); методу функціонально-вартісного аналізу (ФВА) [4].

Найпростіший з методів креативного мислення в інклюзивному освітньому середовищі - метод спроб і помилок, який допомагає розв'язувати проблемні завдання через добір нестандартних, творчих варіантів, підходів вирішення [4].

Метод контрольних запитань є удосконаленим варіантом МСП, а також одним із напрямів активізації творчого мислення дітей та молоді [4].

Розв'язання складних творчих завдань в інклюзивному освітньому середовищі досягається за допомогою методу - «мозковий штурм», який

дає змогу зняти психологічну інерцію й отримати максимальну кількість новітніх ідей за мінімальний термін [4; 5].

«Мозковий штурм» - це побудований колективний пошук нетрадиційних шляхів розв'язання навчальних проблеми у дітей та молоді із особливими освітніми потребами [4].

За допомогою ММШ можна висловлювати нестандартну, неприйнятну думку. Найкращий із різновидів «мозкового штурму» - «синектика», яка у перекладі з грецької означає «об'єднання різнорідних (несумісних) елементів» [4].

Метод фокальних об'єктів (МФО) - це один із форм активізації творчої думки за допомогою казкотерапії, яка допомагає зняти психологічну інерцію і віднайти оригінальні вирішення зацікавленого запитання. Суть даного методу полягає в перенесенні ознак кількох випадково вибраних об'єктів на той, що розглядається [4].

За допомогою МФО можна придумати нове, модернізувавши існуючий предмет; закріпити отримані знання у дітей та молоді із особливими освітніми потребами, розглядаючи предмет з незвичного боку; скласти казковий наратив про об'єкт, який розглядається, використовуючи знайдені ознаки [4; 5].

Морфологічний аналіз - метод, який застосовується з метою визначення варіантів розв'язання нестандартних завдань та забезпечує художній підхід до їх вирішення [4].

Метод морфологічного аналізу - базується на використанні комбінаторики, підбору неагресивних слів, дій, музичної міміки, театральних жестів [4; 6].

Функціонально-вартісний аналіз (ФВА) - метод зменшення виробничих витрат за рахунок виключення збиткових функцій в організмі особистості [4].

Методи креативності в інклюзивному освітньому середовищі розділяються на:

- Творчі - спрямовані на розвиток загальної креативності;
- Освітні - гнучка система форм організації освітнього процесу, відповідно до здібностей, нахилів, потреб дітей та молоді;

- Системні - зорієнтовані на використання інноваційних педагогічних технологій, які забезпечать особистісне зростання та розвиток творчого потенціалу дітей та молоді з особливими освітніми потребами [8].

Отже, методи креативності у інклюзивному освітньому середовищі сприяють формуванню та розвитку творчої активної особистості, де педагоги, діти, молодь із особливими освітніми потребами, повинні прагнути до самореалізації засобами новітніх педагогічних, психологічних, арт-терапевтичних методик та технологій.

Література:

1. Гарнаєва А.Ю., Пущенко М.С. Вікові аспекти динаміки розвитку креативності / Матеріали Міжнарод. наук. – практ. конф. «Perspektywiczne opracowania nauki i techniki – 2007», м. Перемишль, 2007. – С. 25 – 27.

2. Наказ «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти І ступеня для дітей з особливими освітніми потребами». - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.searchnewworld.com/2018.

3. Постанова «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами». - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/file/607-2013-п.

4. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: [навч.- метод. посіб. у 9 книгах] Книга 1. Інклюзивна освіта: вибір батьків / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К., 2010. – 70 с.

5. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки та психології / О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О. Скрипченко. – К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2001. – С. 75.

6. Сходинками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / Автори-упорядники: О. В. Лесіна, В. П. Телячук. - Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. - 112 с. - (Серія «Педагогічні інновації. Майстерня»).

7. Теорія і практика формування дитячого колективу / уклад. О. В. Кулаченко, І. В. Молодушкіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 144 с.

8. Шаргіна Л.І. Технологія розвитку креативності / Лариса Шаргіна. - К.: Шк. Світ, 2010. - 160 с. - (Серія «Психологічна скарбничка»).

Толстенкова О. І.,
викладач юридичних дисциплін
Запорізького гуманітарного коледжу
Запорізького національного технічного університету
м. Запоріжжя, Україна
sonnabend1414@gmail.com

ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Проблема професійної підготовки майбутніх юристів в умовах ринкової економіки є ключовою й основоположною, адже від створення правових норм і прийняття рішень в тій чи іншій ситуації залежить ефективність функціонування різних галузей суспільного і державного життя. Якщо порушити природні закони будь-яких сфер суспільного життя прийнятою нормативно-правовою базою, це призведе до спаду та глибокої економіко-соціальної кризи в суспільстві. Тому необхідно вже в процесі професійної підготовки сформувати у майбутніх фахівців-юристів уміння правильно використовувати правові знання та передбачати розвиток і наслідки економічної ситуації залежно від ухвалення тих чи інших нормативно-правових актів та власних правових дій.

Нині суттєво змінюється завдання вищої школи щодо професійної підготовки юристів. Це пов’язано з перебудовою традиційної системи навчання, упровадженням новітніх технологій, що опираються на досягнення психології, педагогіки і дидактики. Викладацький корпус все частіше звертається до застосування у навчальному процесі педагогічних технологій.

Педагогічні технології та їх особливості неодноразово розглянуті у працях вітчизняних та зарубіжних вчених. Технологічний процес навчання у своїх працях розглядали такі вчені, як В.І. Андрєєв, С.У. Гончаренко, М.В. Кларін, В.М. Монахов, Г.І. Шатковська та інші. Впровадження педагогічних технологій у навчання студентів-юристів у свої наукових працях розглядали В.С. Рижиков, В.А. Свідовська, О.А. Мурзіна, І.П. Липко, О.В. Каліцева, В.А. Луппа та інші.

У науково-педагогічній літературі немає єдиного підходу до інтерпретації поняття «педагогічна технологія». Погоджуючись з В.М. Монаховим і Г.І. Шатковською можемо узагальнити декілька визначень у одне:

Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу, яка складається з сукупності знань про методи проведення будь-яких процесів, уміння та майстерності інтелектуального перероблення технічно значущих якостей та здібностей, застосування оновлених інструментальних і методологічних засобів педагогіки і методики для гарантованого досягнення цілі - планованих результатів навчання [1, 193].

Для підготовки майбутніх юристів вдалою вбачається технологія модульного навчання. Сутність її полягає в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить в собі цільову програму дій, банк інформації і методичне керівництво, спрямоване на досягнення поставлених дидактичних цілей. При цьому функції педагога можуть варіюватися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої [1, 194].

Найважливіші особливості модульного навчання полягають у такому:

– зміст навчання подається у закінчених, самостійних комплексах-модулях, які одночасно є банком інформації і методичним посібником з його засвоєння;

– можливість гнучкої зміни змісту навчання (варіативна частина навчальних предметів);

– взаємодія викладача і студента в навчальному процесі здійснюється на принциповій основі – за допомогою модулів

забезпечується усвідомлене самостійне досягнення студентом певного рівня попередньої підготовки до кожної зустрічі з викладачем;

– забезпечення можливості індивідуалізації змісту навчання та педагогічного управління;

– дотримання суб'єкт-суб'єктних взаємин між педагогом і студентом у навчальному процесі (відсутнє регламентоване безпосереднє керування викладача);

– активізація самостійності студентів, максимальна реалізація творчого потенціалу педагога і студента.

Велике значення для більш поглибленого вивчення навчального матеріалу має інформаційна технологія. Вона включає в себе застосування комп'ютерів, мережі Інтернет, проекторів, електронних дошок у навчальних цілях. Ця технологія забезпечує системність процесу навчальної та навчально-дослідної діяльності під час вивчення різних явищ державно-правового характеру, взаємодію між юридичними науками. На основі нових інформаційних технологій створюються засоби підтримки навчального процесу: довідкові, текстові, графічні матеріали, з'являється можливість дивитися відео-ролики та презентації предметної тематики, користуватися базами нормативно-правових актів в Інтернеті. За допомогою інформаційних технологій спрощується процес та збільшується обсяг робіт пошукового та дослідницького характеру.

На сучасному етапі реформування та трансформації вищої освіти, і юридичної освіти зокрема, цікавою є запропонована О.А. Мурзіною авторська педагогічна технологія формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів. На думку автора, формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів реалізується за допомогою таких психологічних механізмів, як інтеріоризація (присвоєння студентом професійних цінностей), ідентифікація (трансформація якостей особистості студента на основі професійних цінностей), інтерналізація (самопроектування особистості студента в професії [2, 252].

Технологія складається з раціонального поєднання аудиторної та позааудиторної роботи професійної спрямованості, у якій відбувається

виховання необхідних професійних якостей для успішної професійної діяльності. Реалізація технології полягає у застосуванні наступних заходів:

- навчально-виховна діяльність за допомогою дисциплін «Юридична деонтологія», «Вступ до спеціальності», «Юридична психологія»;
- застосування вправ на аналіз, узагальнення, зіставлення матеріалів для активізації пізнавальної діяльності майбутніх юристів та відпрацювання в них навичок логічного мислення (створення порівняльних таблиць, схем тощо);
- індивідуальна, парна, групова, колективна робота студентів (виконання проектів, готування доповідей та тез конференцій);
- методи інтерактивного навчання: ділові ігри (наприклад, судове засідання, юридична консультація, парламентські дебати тощо);
- суб'єкт-суб'єктні відносини студента і викладача;
- проведення бесід за участю суддів, прокурорів, працівників державних органів та органів місцевого самоврядування, юристів-практиків;
- проходження студентами стажування та практики з фаху;
- безпосередня участь студентів у роботі юридичної клініки.

О.А. Мурзіна вважає, що у навчальний план студентів-юристів необхідно додати спеціальний курс «Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів», який допоможе якісно змінити структуру професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів [2, 251].

Застосування тієї чи іншої педагогічної технології спрямовується на набуття майбутнім юристом необхідних компетенцій:

– володіти цивільною зрілістю та високою суспільною активністю;

– професійною етикою, правовою і психологічною культурою;

– глибокою пошаною до закону та дбайливим ставленням до соціальних цінностей правової держави, честі і гідності громадянина, міцністю моральних переконань, відчуттям власного обов`язку, відповідальністю за долі людей та доручену справу;

– принциповістю і незалежністю в забезпеченні законності та правопорядку, свобод і законних інтересів особи, її охорони та соціального захисту;

– необхідною волею і наполегливістю до виконання прийнятих правових рішень;

– відчуттям нетерпимості до будь-якого порушення закону у власній професійній діяльності [3].

Ці компетенції зазначаються у державних стандартах освіти, навчальних планах, освітньо-професійних програмах.

Виходячи з цього мета юридичної освіти – це фахівець-правознавець, який опанував теоретичні знання в галузі права та методологію їх застосування в умовах побудови незалежної демократичної держави, і здатний поєднати досвід минулого із сьогоденням та передбачити наслідки своїх дій і ставлень до інших людей, самореалізуватися в складних життєвих ситуаціях. Тому основним завданням вищої професійної юридичної освіти стає максимальне розкриття духовного, етично-естетичного, інтелектуального і психофізіологічного потенціалу особистості за допомогою застосування сучасних педагогічних технологій.

Література:

1. Шатковська Г. І. Педагогічні технології фундаменталізації навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота».* 2011. Випуск 22. С. 193-196.

2. Мурзіна О. А. Авторська педагогічна технологія формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2016. Випуск 51. С. 246-254.

3. Рижиков В. С. Зміст та складові професійної підготовки майбутніх юристів відповідно професіограми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки.* 2011. Випуск 2. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_2_10.

Фролова О.В.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
art_divosvit@ukr.net
Кашкарьова Л.Р.,
кандидат психологічних наук, доцент,
керівник гуртка «Психологічні студії»
Центру дитячо-юнацької творчості ім. Є. М. Руднєвої

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Підлітковий вік є дуже важливим у становленні емоційного інтелекту особистості. В цей віковий період відбувається інтелектуалізація всіх пізнавальних процесів, що дає можливість підлітку усвідомлено конструювати власну систему цінностей, свій персональний світогляд та Я-концепцію.

Підлітковий вік характеризується ускладненням та нестабільністю емоційної сфери особистості. Підлітки здатні краще розпізнавати та ідентифікувати свої емоції за більшим числом параметрів, ніж молодші школярі; перелік емоцій у них значно розширюється; інтенсивність і яскравість переживань збільшується, що характерно як для позитивних, так і для негативних емоцій. Будь-яку емоцію підліток переживає бурхливо, нестримно; він може відчувати себе як безмежно щасливим, так і глибоко нещасним. Причому ці стани можуть швидко змінюватись. Часто підлітки відчувають хвилювання навіть з незначного приводу; часто почувають себе незграбами або невродливими (невдоволення своєю зовнішністю характерне для підлітків має назву дисморфобія); часто нудьгують і відчувають апатію. Будь-яка подія їх життя викликає у підлітків яскравий емоційний сплеск. Швидко заспокоїтися вони не здатні в силу своїх фізіологічних особливостей, бо в цей період наростає нервовий процес збудження і слабшає нервовий процес гальмування/

Як зазначає К. Ізард, підлітки свої знання про емоції здатні опосередковувати ставленням до цих емоцій [2].

Особливістю віку є те, що підлітки не схильні довіряти свої переживання будь-кому. Бурхливі емоції та почуття здебільшого характеризують їх внутрішнє життя, зовні вони виражають їх в меншій мірі, ніж молодші школярі.

Підлітки здатні відчувати амбівалентні (протилежно спрямовані) емоції й почуття, наприклад, одночасно любити й ненавидіти один і той же об'єкт.

Підлітки частіше схильні проявляти позитивні емоції й почуття (наприклад, радість. зацікавленість), ніж негативні (наприклад, гнів, страх, печаль). Э. П. Ільїн стверджує, що емоції відіграють позитивну роль, бо допомагають людям регулювати власну поведінку. Але емоції можуть стати й шкідливими, якщо вони занадто інтенсивні або неадекватні [3].

Психологи виділяють також стан «емоційного нуля»: коли будь-які емоції відсутні, підлітка може спіткати нудьга. Якщо підліток не знайде для себе цікаву справу, то до нудьги приєднається роздратування, злість, туга. Це може підштовхнути підлітка на пошуки розваг чи пригод, спонукати до агресивних дій [4].

Психологи зазначають, що в підлітковому віці існують гендерні відмінності в емоційному розвитку хлопчиків і дівчат. Так, дівчата більш емоційні, мають більш інтенсивні переживання, частіше розмовляють про свої почуття, в них частіше змінюється настрій, вони більш «тонкосльозі». Хлопці частіше уникають проявляти емоції, натомість змінюють поведінку, можуть нагрубіянити, поводять себе більш шумно, рухливо й агресивно.

Згідно з дослідженням Л. А. Регуш, найбільша емоційна нестабільність спостерігається у 13-річних підлітків (у хлопців в 11-13 років, а у дівчат – у 13-15 років). Саме в цей період вони бувають найбільш недисциплінованими, зловтішними, ворожими до людей і однолітків, які мають якісь вади або чимось відрізняються від загалу [5].

Підлітки можуть застрягати на своїх емоціях: декому з них подобається відчувати себе «безмірно щасливим» або «нескінченно

нещасним». Вони можуть ігнорувати спроби дорослих «переключити» їх на будь-яку корисну справу замість постійних переживань.

Найбільші переживання у підлітків виникають у зв'язку з відносинами з батьками та з однолітками. Значущість відносин з батьками має важливе значення як полігон для ствердження підлітками своєї дорослості, адже почуття дорослості є провідним новоутворенням підліткового віку. Значущість відносин з однолітками пояснюється тим, що провідною діяльністю підлітків є інтимно-особистісне спілкування саме з однолітками [1].

Проведення дозвілля й відвідування школи також викликають у підлітків тривогу й занепокоєння, проте в меншій мірі. Емоційні переживання щодо власної особистості й відносини з особами протилежної статі найменше хвилюють підлітків.

Більшість підлітків переживають з приводу свого майбутнього, особливо це стосується осіб з підвищеною загальною тривожністю та тих, хто має порівняно високий інтелектуальний розвиток.

Емоційна сфера підлітків характеризується наступним:

1) велика емоційна збудливість, що проявляється в запальності, пристрасності, бурхливості прояву почуттів;

2) стійкість емоційних переживань, зокрема, можуть довго пам'ятати образи;

3) підвищена тривожність;

4) суперечливість почуттів: наприклад, можуть з запалом захищати товариша, розуміючи, що він гідний покарання;

5) гостро переживають щодо оцінки себе з боку однолітків;

6) переживають з приводу свого становища в групі, бояться бути знехтуваним однолітками;

7) висувають підвищені вимоги до дружби, в основі якої лежать спільні інтереси т а моральні почуття;

8) переживають у зв'язку з власною самооцінкою;

9) з'являються громадянські почуття, зокрема, почуття патріотизму.

10) Підлітковий період характеризується підвищеною емоційністю, що пов'язано як з фізіологічними змінами в організмі, що зростає, так і з психологічними факторами, а саме: зміною соціальної ситуації

розвитку, провідної діяльності та новоутвореннями в самосвідомості особистості.

Література:

1. Волков Б. С. Психология подростка : учебное пособие для вузов / Б. С. Волков. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 240 с. : табл. – (Детскому психологу).

2. Изард К. Э. Психология эмоций / Кэррол Э. Изард. – СПб. : Питер, 2012. – 464 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с. : ил. – (Мастера психологии).

4. Психология подростка : учебник / Ж. К. Дандарова, И. С. Кон, С. Н. Костромина и др. ; под ред. А. А. Реана. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак ; Москва : Олма-Пресс, 2007. – 480 с. – (Мэтры психологии).

5. Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2006 – 320 с.

Онипченко О. І.,
канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної роботи
та соціальної педагогіки
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна
onip4enko.o@gmail.com

ШЛЮБ, СІМ'Я, ШЛЮБНО-СІМЕЙНІ СТОСУНКИ ТА ДЕМОГРАФІЧНА ПОЛІТИКА ДЕРЖАВИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Трансформація українського суспільства, його соціальної структури й соціальних інститутів супроводжується глибокими змінами в життєдіяльності сім'ї, її цінностях, нормах, взірцях поведінки, що впливає на демографічну політику держави. Виступаючи фундаментальною основою суспільства, сім'я віддзеркалює основні досягнення, труднощі й протиріччя життя соціуму.

Актуальність питання обумовлена трансформаціями, що відбуваються з інститутом сім'ї в Україні та негативними тенденціями демографічної ситуації. Складна соціально-економічною ситуація обумовила виникнення гострої демографічної кризи, що виявилася у погіршенні кількісних і якісних характеристик населення. Одним з засобів подолання кризи інституту сім'ї є підготовка молоді до сімейного життя.

Сім'я є базовою передумовою функціонування соціуму, первинним осередком відтворення населення та формування людського капіталу, тому необхідно дослідження шлюбно-сімейної структури населення України та процесів її формування без якого неможливе існування суспільства в його сучасному розумінні.

На сьогодні є досить актуальними питання, що стосуються шлюбно-сімейних відносин та демографічної ситуації в Україні: а) чи перебільшені вже давно поширювані чутки про кризу сім'ї як соціального інституту та про відмирання традиційного зареєстрованого шлюбу?; б) яким формам шлюбно-сімейних відносин віддає перевагу

населення дітородного віку і на які форми шлюбу орієнтована, зокрема, молодь?; в) наскільки поширена орієнтація на однодітну сім'ю або навіть установка на «чайлд-фрі» (життя без дітей) у сучасній Україні? [3, 6].

У зв'язку з означеними проблемами необхідно вирішувати демографічну політику держави через вивчення та підтримку інституту сім'ї та підготовку молоді до сімейного життя.

Як показали дослідження, для України є характерним високий рівень укладання шлюбів порівняно з країнами Європи, хоча він набуває поступової тенденції до зниження. Цьому явищу є кілька пояснень: по-перше, певна частина сучасної молоді не поспішає одружуватися, відкладаючи шлюб «на потім», що зумовлює загальне «старіння» шлюбності; по-друге – незадовільні соціально-економічні умови життя в період ринкової трансформації та світової кризи; по-третє – засвоєння населенням, насамперед молоддю, західної моделі матримоніальної поведінки в умовах «відкритого суспільства» та впливом фундаментальних факторів сучасної трансформації сім'ї – індивідуалізації, плюралізму, емансипації, свободи вибору. Найсуттєвішою рисою розвитку шлюбно-сімейних відносин у сучасному світі є плюралізація форм сімейного життя, різноманітність форм сімейних об'єднань та шлюбних стосунків [3, 10].

Важливою тенденцією в розвитку сучасної сім'ї є розширення меж індивідуальної волі в області сексуальних відносин, зміна моральних критеріїв. Це позначається насамперед у зміні ставлення до позашлюбних народжень убік більшої терпимості. Сексуальність, виходячи за рамки шлюбу, здобуває рівною мірою суттєве значення як для чоловіків, так і для жінок. Відбувається активна переорієнтація ставлення до можливості таких відносин поза інститутом шлюбу, формується нова система цінностей і відносин.

Основними тенденціями, властивими сучасній сексуальній поведінці, є: вибух сексуальної активності, ранній початок сексуального життя, терпиме ставлення до позашлюбних сексуальних зв'язків, сприйняття сексуального задоволення як складової щасливого шлюбу,

зменшення відмінностей в установках і сексуальній поведінці чоловіків і жінок, збільшення суспільного інтересу до еротики [2, 2].

Сімейні демографи в західних країнах відзначають дві основні тенденції, пов'язані з інститутом сім'ї – зміна етнічного складу й структури сім'ї, у яких виховуються діти. Менш половини дітей у США проживають із обома біологічними батьками, рідними братами й сестрами. У результаті високого рівня розлучень і повторних шлюбів збільшується число зведених сімей. Учені підкреслюють збільшення пар без оформлення шлюбу (США, Європейські країни, Японія), а також збільшення кількості пар з дітьми, у тому числі й ті, які не оформили шлюб. Їх американські соціологи називають за структурою «тендітні сім'ї». Зростає й пропорція сімей, у яких дітей виховують гомосексуальні пари.

Серед пар, які отримали освіту, і шлюб, і народження дітей відкладається на більш пізній час і число дітей у таких шлюбах менше. Серед менш освічених пар діти народжуються рано, часто поза шлюбом і ростуть без одного з біологічних батьків.

У результаті зниження народжуваності змінилася «піраміда поколінь» – кількість бабусь і дідусів більше, ніж число їх дітей і набагато більше, ніж онуків. Крім того, через відкладання народження дітей бабусі й дідусі довго перебувають в очікуванні онуків і незалежні в даний період. А коли онуки з'являються, їм самим уже часто потрібна допомога з боку дітей [1, 2].

В Україні, як і в інших країнах, простежується тенденція до зростання ролі незареєстрованих шлюбів у формуванні сімейної структури населення, що є наслідком складних процесів трансформації шлюбно-сімейних відносин. Цілком ймовірним є вплив цієї нової реальності на динаміку населення та причиною низького рівня народжуваності.

Із проблемою дошлюбних сексуальних відносин пов'язана ще одна тенденція сучасної сім'ї – збільшення кількості «пробних» шлюбів. Співжиття є найпоширенішою нетрадиційною формою сімейних відносин. Згідно даним непрямих джерел, у такому шлюбі перебуває 300 тис. пар в Україні. Серед причин збільшення їх кількості А. Чорний виділяє наступні: 1) поглиблюються протиріччя між термінами статевої

й соціальної зрілості; 2) житлові й матеріальні труднощі, з якими зустрічається законне подружжя; 3) менша соціальна відповідальність й мотивація у співжитті порівняно із законним шлюбом; 4) відсутність процедури розлучення й матеріальної відповідальності у випадку припинення відносин між партнерами [2, 5].

Однією з найскладніших і найактуальніших проблем розвитку населення України у шлюбно-сімейній сфері є нестабільність шлюбних відносин, високий рівень розлучень у шлюбних парах, у тому числі з неповнолітніми дітьми. Ця тенденція сформувалася в Україні ще у 70-ті роки минулого століття, і всі наступні роки зберігалась ця модель демографічної поведінки – «легкий» вступ до шлюбу і «легкий» розрив шлюбних відносин. За рівнем загального коефіцієнта розлучень Україна лідирує в Європі [3, 11].

Також однією з проблем української сім'ї є кількість дітей (дітність). З кожним десятиліттям унаслідок зниження народжуваності та старіння населення знижуються показники дітності української сім'ї: скорочується питома вага сімей з дітьми у загальній кількості сімей, поширюється однодітність і зменшується кількість та питома вага багатодітних сімей. На момент перепису населення 1970 р. в Україні у 75,4% сімей проживали діти віком до 18 років; на момент перепису 1979 р. сімей з дітьми було 59,8%; за переписом 1989 р. – відповідно 56,4%, а матеріали Всеукраїнського перепису населення 2001 р. засвідчили, що лише у 51,5% сімей є діти.

На сьогодні характерною є ситуація з відкладанням народження дитини – так звана «пізня» народжуваність, яка зазвичай пов'язана з очікуванням моменту набуття економічної самостійності і незалежності. При цьому в більшості розвинених європейських країн середній вік народження дитини наближається до тридцятирічної відмітки [3, 19-20].

Отже, зниження рівня розлучень населення, зміцнення шлюбу, підвищення його стабільності – є одним з найважливіших завдань соціально-демографічної політики у нашій країні. Подальша динаміка та структурні зміни у народжуваності в Україні значною мірою залежатимуть від наявності позитивних зрушень у рівні життя, від

активності та виваженості соціально-демографічної політики та підготовки молоді до сімейного життя.

Література:

1. Гурко Т.А. Институт семьи в постиндустриальных обществах [електронний ресурс] : https://cyberleninka.ru/article/n/institut-semi-v-postindustrialnyh-obschestvah

2. Медина Т. Сексуальная функция молодой украинской семьи: социологический аспект. // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2000, № 2. – С.78-90

3. Шлюб, сім'я та дітородні орієнтації в Україні. – К.: АДЕФ-Україна, 2008. – 256 с.

Лесик А. С.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
as_lesyk@ukr.net

ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИКО-ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність проблеми дослідження обумовлюється потребами реформування і розбудови національної освіти в галузі естетико-екологічного виховання, спрямованими на гармонізацію взаємодії "людина-природа", накопичення соціального досвіду естетико-екологічної культури, формування загальнолюдської моралі, дбайливого й шанобливого ставлення до природного середовища.

Система національної освіти намагається вчасно формувати глибоку освіченість, світоглядну зрілість та суспільну активність педагога. Еколого-педагогічна підготовка вчителя передбачає виникнення в професійній свідомості певних соціальних установок щодо взаємозв'язків "людина-природа", стимулює формування принципів, пов’язаних з особистістю, професійно і гуманістично значущими орієнтаціями. На сучасному етапі розвитку педагогічна освіта поки що не має цілісної координуючої концепції, яка б з'ясовувала соціально-екологічні функції вчителя незалежно від предметного профілю. Недостатньо вивчена і структура екологічної свідомості вчителя, умови та шляхи її розвитку. Естетико-екологічну освіту і виховання традиційно розуміють як формування знань, трудових основ природовикористання. Цей процес – багатоаспектний, тобто поєднує світоглядний, політичний, правовий, моральний, естетичний та інші аспекти.

Духовно-естетичний розвиток педагога може стати першоосновою формування екологічно значущих ціннісних орієнтацій на зв'язок з природою, а також обумовить більш досконалу технологію педагогічної

діяльності вчителя під час впровадження екологічних норм відношення до світу в ціннісну свідомість вихованців.

Державні документи (Національна програма "Освіта", "Діти України" та Концепція екологічної освіти) орієнтують педагогів на усвідомлення цілей та завдань естетико-екологічного виховання підростаючого покоління.

Фундаментальні проблеми естетико-екологічного виховання учнів молодшого шкільного віку знайшли відбиття в роботах вчених (В. І. Мазепа, М.С. Каган, Н. С. Злобін, О. М. Леонтьєв та ін).

Завдання формувати в учнів молодшого шкільного віку позитивне ставлення до природного середовища відповідно до норм людської моралі покладається в першу чергу на загальноосвітній навчальний заклад. Естетико-екологічна освіта і виховання, направлені на формування у молодших школярів наукового пізнання природи, переконань та практичних навичок, визначеної орієнтації та активної життєвої позиції в області охорони природи, раціонального використання та відтворення природних ресурсів, є об'єктивною необхідністю для всього людства.

Для естетико-екологічного виховання важливі складові як позитивні, так і негативні сторони емоційного сприйняття, емоційне ставлення до тих чи інших явищ та ситуацій. Позитивні емоції проявляються при розширенні знань про життя природи і її ролі в житті людини. На їх основі у дитини виникають почуття насолоди, радості від спілкування з природою, потреба перебування в ній. Зневажливе ставлення до природи, псування і бездумне знищення її об'єктів повинні викликати у школярів негативні емоції, які потім переростуть в почуття обурення. У процесі естетико-екологічного виховання учнів можна виділити такі етапи: засвоєння знань про взаємодію людини і природи; формування ціннісних естетико-екологічних орієнтацій, тобто усвідомлення школярами різнобічної цінності природи; засвоєння системи норм і правил ставлення до природи.

Отже, щоб навчити дітей берегти навколишній світ, потрібно організовувати таку навчальну діяльність, під час якої учні могли б отримати знання, набути вміння та навички правильної поведінки в природі.

Література:

1. Тарасенко Г. С. Як навчити дітей милуватися природою / Г. С. Тарасенко // Початкова школа. – 2012. – № 11-12. – С. 14–16.
2. Шевцев З.М. Виховання бережливого ставлення до природи / З. М. Шевцев // Початкова школа. – 2013. – №3. – С. 26–30.

Стуліка О.Б.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Маріупольського державного університету
м.Маріуполь, Україна
helenstulika@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЛІВОРУКОЇ ДИТИНИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В роботі відображені відмінні риси і труднощі, що виникають у ліворукої дитини в процесі соціалізації в період навчання в початковій школі. Розглянуто ряд ознак феномена ліворукості, що впливають на адаптаційні можливості дітей молодшого шкільного віку.

Одним з значущих для успішного розвитку дитини є процес її соціалізації. На сучасному етапі феномен ліворукості не визначається як вада. Однак, в процесі освоєння і взаємодії зі світом це може викликати певні труднощі як у дитини-шульги, так і у її оточенні. Необмірковані рекомендації не тільки не дадуть очікуваного ефекту, а й здатні завдати шкоди здоров'ю дитини. Саме тому, розуміння особливостей психічної активності допоможе дитині пройти процес соціальзації з найменшою шкодою для психологічного здоров'я, що й обумовлює актуальність обраної теми.

З моменту початку взаємодії дитини з навколишнім світом можна відстежити, якою є провідна рука. Однак не тільки переважання у використанні лівої руки є відмінною рисою. Головною відмінністю є

інший спосіб переробки інформації та інші прояви емоційних реакцій на інформацію, що пов'язано, за однією з теорій, з домінуванням півкулі головного мозку, діаметрально протилежним провідній руці.

Відмінності в устрої мозку мають вплив на соціалізацію ліворукої дитини. Такі діти стикаються із труднощами у формуванні фонетичного слуху і здатності до артикуляції. Це може проявлятися в пізньому засвоєнні навику мовлення на відміну від однолітків. Порушення або дефіцит у розвитку просторового сприйняття на зоровому рівні, зорової пам'яті, моторної координації, позначається на запам'ятовуванні і орієнтуванні на новій місцевості. Викликають труднощі і з визначенням часу по аналоговому годиннику: годинна і хвилинна стрілки сприймаються в дзеркальному відображенні або міняються ролями. У ліворукої дитини повільніше формуються навички, що дозволяють виконувати дії автоматично.

В процесі навчання ліворукі діти стикаються з певними проблемами. Письмові уроки і читання можуть викликати наступні труднощі: дзеркальне написання букв, цифр; пропуски букв; повільний темп письма; «ковтання» слів, що призводить до втрати змісту прочитаного. Дитині важко контролювати кілька процесів одночасно: правильно виписувати літери, дотримуватися правил орфографії, стежити за каліграфією. Для кращого розуміння матеріалу, таким дітям необхідна опора на малюнок, предмет, наочне приладдя.

Уміння вибудовувати логічні зв'язки і асоціації дозволяє ліворукій дитині легко запам'ятовувати і відтворювати величезні за розміром тексти. Творчий склад розуму робить таку дитину успішною в різних видах мистецтв. Такі діти тонше відчувають відмінності в кольоровій гамі, більш індивідуалізують навколишній світ, що робить їх художньо обдарованими. Більш повне використання правої півкулі може також відображатися благоприятним чином на математичних здібностях. Вербальна обдарованість ліворуких дітей пояснюється тим, що їх мовні центри знаходяться симетрично у лівій та правій півкулях.

Однією з важливих особливостей ліворуких дітей є їх емоційна чутливість, підвищена вразливість, тривожність, образливість, дратівливість, і як наслідок - знижена працездатність і підвищена стомлюваність, виснаженість нервової системи, а також імпульсивність,

гіперактивність, труднощі в концентрації уваги і посидючості. Мотиваційна і емоційно-особистісна сфери демонструють рівень розвитку базістних особистісних якостей, що характеризують ступінь сформованості відносин дитини з оточуючими. Міжособистісні та сімейні конфлікти можуть стати каталізатором тривожності, боязкості і низького самоконтролю.

Тенденція до лідерства визначає ставлення до чужого успіху, загострене почуття справедливості. Безпосередність, довірливість і вразливість є відмінними рисами ліворукої дитини, які демонструються в ранньому формуванні вміння співчувати.

Для забезпечення ліворукій дитині максимального комфорту в праворукому світі необхідно розуміти її особливості та враховувати їх у процесі навчання. Найбільш важливими проблемами є шкільне навчання і емоційна сфера дитини. Так, навчання і виховання повинні бути спрямовані не стільки на пристосування до праворукого світу, скільки на можливість більш повно розкрити природні схильності з урахуванням індивідуально-психологічних і фізіологічних особливостей.

Література:

1. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

2. Безруких М. М. Леворукий ребёнок в школе и дома / М. М. Безруких. – Екатеринбург: АРТ ЛТД, 1998. – 320 с.

3. Лебедева Е. В. Проблемы социализации левшей в образовательной среде региона / Е. В. Лебедева. // Регионалогия. – 2009. – №2.

Малихіна Т.П.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Устік А.М.
Студентка факультету психолого-
педагогічної освіти та мистецтв
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
t.p.malihina@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Реалії сьогодення актуалізували питання розуміння глибин природи людської істоти, розуміння її життєвого покликання, прагнень та визначальних цінностей, а також здатності до їх реалізації й актуалізації та втілення в дійсність. Тож перед вченими – представниками різних напрямків наукового знання – постає завдання дослідження різних аспектів взаємодії людини і соціуму, поміж яких і проблема успіху та успішної особистості у різних сферах її життя, діяльності, спілкування. Перші кроки на шляху реалізації цих актуалізованих завдань робить Нова українська школа, парадигма якої орієнтує на формування цілісної особистості, спираючись на внутрішні сили та можливості дитини для досягнення її максимального й повного розвитку.

Власний шлях реалізації особистісного потенціалу учня повинен формуватися з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, що сприяє підвищенню робочого тонусу, збільшенню продуктивності навчальної праці, а також допомагає учням усвідомити себе повноцінним членом суспільства, що в кінцевому рахунку сприяє формуванню успішної особистості. Тема успіху особистості в початковій ланці навчання у наш час набуває особливої популярності та актуальності.

Важливість різних способів стимулювання навчальної діяльності

учнів розкрили видатні педагоги та психологи Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, І.Бех, М. Данилов, О. Киричук, О. Савченко, В Сухомлинський, Т. Шамова та інші.

Ідею створення ситуації успіху, як стимулу для активізації навчальної діяльності учнів у різні роки розглядали А. Бєлкін, У. Глассер, Ф. Дістервег, Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, К. Ушинський Г. Цукерман та інші.

Проблемою успіху в діяльності та мотивами успіху займалися Дж. Аткінсон, К. Мадлен, Д. Макклелланд, Г. Розенфельд, Х. Хекхаузен, В. Хеннінг, Якобсон,та ін.

Над проблемою дитячого успіху працювали А. Бєлкін, У. Глассер, Т. Гуськова, М. Єлагіна, О. Кононко, І. Кулагіна, М. Лісіна, А. Рояк, Г. Сазоненко, А. Силвестру, С. Степанов, А. Осмоловський, Т. Сенько, Т. Титаренко, Л. Ткачук, Л. Фрідман, Д. Холт.

Дитина молодшого шкільного віку є активним учасником взаємодії в навчальному процесі. Педагоги транслюють їй загальнокультурні і соціальні цінності, орієнтуючи на певні шляхи розвитку. Батьки, носії соціокультурних цінностей, виконують регулюючу функцію. Психолог переважно бере участь у розвитку як супроводжуючий, він створює умови для продуктивного руху дитини за тими шляхами, які він обрав сам і на які його орієнтували педагоги і батьки. Найважливіший принцип супроводу – безумовна цінність внутрішнього світу дитини, пріоритетність потреб її розвитку.

За визначенням Бітянової М. [3] психологічний супровід – це система професійної діяльності психолога, що спрямована на створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дитини в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, організованих в рамках освітнього закладу.

Супровід формування успішної особистості молодшого школяра ми розглядаємо як цілісну діяльність практичного шкільного психолога, в рамках трьох обов'язкових взаємопов’язаних компонентів: систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу дитини та динаміки її психічного розвитку в процесі навчання; створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості учнів і їх

успішного навчання; своєчасне надання допомоги дітям з проблемами в навчанні.

З психологічної точки зору успіх, за визначенням А. Бєлкіна – це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого прагнула особистість в своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, надіями, або перевершив їх [2]. На базі цього стану формуються більш сильні мотиви діяльності, змінюються рівні самооцінки, самоповаги.

Важливо розрізняти поняття «успіх» і «ситуація успіху». Ситуація – це поєднання умов, які забезпечують успіх, а сам успіх – результат подібної ситуації. Ситуація успіху, на думку Асєєва В., це те, що здатний організувати вчитель, а переживання ж радості успіху щось більш суб'єктивне, приховане в значній мірі від погляду зі сторони [1]. Дитячий успіх може супроводжуватися такими позитивними почуттями, як радість, задоволення собою, гордість, упевненість, допитливість, почуття любові до знань. Позитивні емоції, вважає Максимова О., повинні переважати в житті дитини, оскільки це є першоосновою для нормального її розвитку, прихильного ставлення до навколишнього світу, його прийняття, загальної активності в різних видах діяльності, позитивного сприйняття самої себе [4]. Завдання вчителя в тому і полягає, щоб дати кожному зі своїх учнів можливість пережити радість досягнення, усвідомити свої можливості, повірити в себе. В основі очікування успіху – прагнення заслужити схвалення; прагнення утвердити своє "Я", свою позицію, зробити заявку на майбутнє.

Говорячи про супровід формування успішної особистості молодшого школяра ми перш за все говоримо про створення ситуації успіху у навчанні, яка неможлива без віри дитини в себе. У процесі супроводу дорослий, створюючи ситуації вибору (інтелектуальних, етичних, естетичних) спонукає дитину до знаходження самостійних рішень, допомагає йому прийняти на себе відповідальність за власне життя.

У створенні ситуації успіху доцільно дотримуватися творчої і прогресивної стратегій. Творча стратегія передбачає поступове поліпшення вихідної педагогічної ситуації: спочатку накопичується інформація про досягнення учнів, а потім використовуються прийоми

похвали і схвалення. Заохочення рефлексивно-оцінної діяльності учнів призводить їх до усвідомлення своїх достоїнств і закріпленню успішних навичок поведінки. Прогресивна стратегія передбачає розвиток мотиваційної, інтелектуальної, емоційно-вольової та творчої сфер особистості. Вона включає в себе актуалізацію мотивів навчання і пізнавального інтересу в полімотивованій навчальній діяльності [5].

Ми вже наголошували на тому, що успішна дитина – це не просто відмінник або той учень, що має достатній рівень знань, це дитина яка переживає успіх у будь якій діяльності. Тому важливо створювати ситуації успіху для дитини у будь яких ситуаціях взаємодії з дорослими будь то вчителі чи батьки, чи інші дорослі. Наведемо стратегії створення ситуацій успіху для молодших школярів у процесі взаємодії з дорослим у вирішені завдань навчання:

- *Поясніть дитині, що помилки нормальне і потрібне явище.* Страх зробити помилку дуже знижує індивідуальний рівень. Коли цей страх зникає, в учня відбувається прорив свідомості, і він починає відчувати набагато більші можливості.
- *Формуйте в учня віру в успіх.* "Емоційне поглажування" – констатація будь-якого, навіть незначного факту успіху, навіювання учню віри в себе, відкритість вчителя для довіри і співчуття.
- *Акцентуйте увагу дитини на його минулих успіхах.* Успіх породжує успіх, вчитель повинен підкреслювати минулі досягнення, щоб сприяти новим успіхам.
- *Робіть процес навчання відчутним.* Порівнюйте теперішні досягнення дитини з її минулими та націлюйте на значні досягнення в майбутньому.
- *Визнавайте досягнення дитини.* У кожної дитини є певні досягнення які можна відзначити. Чим більше досягнень знайдемо і відзначимо, тим більше позитивного буде в атмосфері учнівського колективу.

В умовах Нової української школи, вчитель, реалізуючи гуманне ставлення до дитини, що поєднується з повагою до її думок й бажань, повинен пробудити внутрішні сили дитини, які дадуть їй енергію для подолання труднощів, бажання не тільки вчитися, а і реалізовувати себе в інших видах діяльності. Вчитель повинен створити такі умови, в яких

дитина відчувала би впевненість в собі і внутрішнє задоволення. Дитині необхідно допомагати досягати успіху не тільки в навчальній, а в будь яких видах діяльності, бо це її особистий життєвий успіх.

Кожна дитина у дитинстві неодмінно повинна отримати досвід успішних справ. Адже успіх дає впевненість у своїх силах. Успіх перемагає страх. Успіх робить дитину переможцем. Успіх змушує рухатися до нових вершин. До того ж успіх неможливо отримати просто так, не доклавши до цього певних зусиль і старань. Яка б галузь діяльності не була обрана дитиною, необхідно допомагати їй в досягненні мети. І обов'язково святкувати з нею успіх, це має бути усвідомлено і визнано дорослими. Дитина, яка зазнала успіх, дуже чітко буде пам'ятати почуття радості і, звичайно ж, вона буде прагнути повторити це знову і знову.

Література:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности Москва 1976. – 143 с.
2. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? Москва : Просвещение. 2002. 167 с
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе.. Москва: Совершенство. 1998. 298 с.
4. Максимова О.О. Формування успішної особистості шестирічного першокласника: монографія Житомир: ЖДУ, 2013. 195 с.
5. Слободенюк Л.І. Психологічний супровід у школі: мета, завдання, функції. *Шкільному психологу.* 2009. – №10 (10). – С.2–5.

Аділова З. К.
студентка 4-го курсу спеціальності «Психологія»
Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна
adilova.z1997@gmail.com
Шебанова В. І.
доктор психологічних наук,
професор кафедри практичної психології
Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна
vitaliashebanova@gmail.com

ПСИХОПРОФІЛАКТИЧНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ ВАГІТНИХ ДО ПОЯВИ ДИТИНИ

Профілактична робота з формування готовності до материнства та запобігання девіантному материнству повинна починатися ще з жіночої консультації та будуватися по декільком напрямкам: робота зі створення перинатального комплаенса; робота із профілактики ятрогеній, психологогеній, дидактогеній та гестогеній; психопрофілактична робота, пов'язана з виявленням серед вагітних груп ризику по нервово-психічних розладах; дородова підготовка вагітних.

Дородова підготовка вагітних жінок є важливою частиною роботи перинатального психолога. Діяльність деяких тільки до неї й зводиться.

У нашій країні дородова підготовка жінок має давні традиції. Ще в 1949 р. І.З. Вельвовским зі співробітниками був розроблений і впроваджений у практику «психопрофілактичний метод знеболювання пологів» (за А.О.Івановою) [19]. Основні завдання його були сформульовані так:

- профілактика, рання діагностика порушень фізіологічного плину вагітності;
- корекція дисфункційних думок та/або негативних емоцій, пов'язаних з вагітністю й родами;
- ознайомлення жінок з основними закономірностями плину вагітності й пологів;

•навчання активній поведінці в родах, прийомам, що сприяють фізіологічним пологам;

•зміна уявлень про неминучість страждань у родах.

Цей метод широко застосовувався в жіночих консультаціях і родильних будинках у Радянському Союзі, а також за його межами. Інтегруючи психопрофілактику, психотерапію із психогігієнічними, соціально-просвітніми, а також акушерсько-гінекологічними заходами, метод, незважаючи на недоліки, безумовно, зіграв у той час прогресивну роль. До його недоліків слід віднести те, що, автори майже зовсім не приділяли увагу дитині і її відносинам з матір'ю.

У наш час в Україні діє Наказ Міністерства охорони здоров'я від 28 грудня 2002 N 503 «Про удосконалення амбулаторної акушерсько-гінекологічної допомоги в Україні» у якому в пункті 2.25. зазначається що у жіночих консультаціях організовуються «Школи відповідального батьківства», в яких майбутніх батьків навчають правилам особистої гігієни та готують до майбутнього батьківства. Робота проводиться з використанням демонстраційних матеріалів, технічних засобів і предметів догляду за дитиною.

Відповідно до наказу програма метою занять із вагітними в Школі материнства є підготовка сімейної пари до відповідального батьківства, народження здорової дитини та збереження здоров'я матері шляхом консультативної адаптації до вагітності, підготовки до пологів. Підготовка проводиться в жіночій консультації.

Завдання школи материнства:

1. Психопрофілактична підготовка вагітної до пологів.

2. Адаптація вагітної до вагітності, пологів.

3. Підготовка чоловіка до участі в пологах, усвідомлення своєї ролі в процесі вагітності та пологів.

4. Вироблення теоретичних та практичних навичок поведінки під час вагітності, пологів та післяпологового періоду.

5. Навчання майбутніх батьків правилам догляду за новонародженим.

Заняття проводять лікарі: акушери-гінекологи, психолог; кваліфіковані акушерки.

Кабінети бажано обладнати аудіо- та відеоапаратурою (з набором

аудіо- та відеокасет), літературою, інформаційним роздатковим матеріалом, наглядними посібниками.

Під час першого відвідування жіночої консультації вагітну інформують про роботу «Школи відповідального батьківства», можливість відвідувати її разом з чоловіком або партнером (друг, мати, сестра), розклад занять, час та місце їх проведення. Також пропонують, за бажанням жінки, провести тестування у психолога. Заняття проводяться згідно із завчасно складеним розкладом щодня, окрім суботи та неділі, в дві зміни. Початок занять в 9.00 та 15.00.

Для вагітних, що знаходяться на стаціонарному лікуванні у відділені патології вагітності, заняття починаються в 11.00.

Кожне заняття супроводжується показом тематичного відеофільму.

Теми занять:

1. Внутрішньоутробний розвиток плода.

2. Гігієна вагітної жінки. Режим праці та відпочинку. Раціональне харчування.

3. Ознаки початку пологової діяльності. Перебіг нормальних пологів (періоди, типи дихання, прийоми знеболення).

4. Післяпологовий період. Профілактика не планованої вагітності.

5. Грудне вигодовування - 10 принципів.

6. Психопрофілактична роль партнерської підтримки під час пологів.

7. Сімейні пологи - «народжуємо разом».

І.В.Добряков, Н.П.Коваленко-Маджуга, Р.В.Овчарова, Н.І.Оліфірович, Г.В.Скобло, Г.Г.Філіппова, Н.В.Яремчук, В. І. Шебанова та ін. відзначають, що робота психолога-консультанта при формуванні готовності до материнства повинна бути спрямована на наступних моментах: - надання інформації про можливі емоційні й поведінкові прояви, характерні для жінок, що готуються стати матір'ю; - у випадку виявлення факту неприйняття жінкою її вагітності – надання підтримки в процесі знаходження змісту даного події в її житті; -допомога в прийнятті мінливого тілесного «Я» жінки;- корекція страхів і побоювань, пов'язаних з відчуттям дитини усередині себе; - прояснення актуальних бажань і очікувань відносно свого життя й життя майбутньої дитини,

робота з формування адекватного й позитивного образа дитини; - допомога у вибудовуванні оптимальних відносин з найближчим оточенням; - допомога в усвідомленні своїх почуттів і внутрішнособистісних конфліктів, знаходження творчих способів адаптації до стану вагітності й прийняття відповідальності за їхню реалізацію [1; 2; 3; 4].

Вагітній жінці може бути рекомендоване відвідування спеціальних груп по супроводу вагітності, де в неї буде можливість опанувати навичками саморегуляції, техніками релаксації, медитації, що сприяють оптимальному протіканню вагітності.

При виявленні ознак післяпологової депресії доцільною є робота психолога в команді з лікарем та психіатром.

Література:

1. Бурлачук Л. Ф., Шебанова В. І. Локус каузальності як фактор трансформації внутрішньої картини життєдіяльності особистості з розладами харчової поведінки // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – №1 (46). – С. 53–66.

2. Шебанова, В. И. Тренинг нормализации пищевого поведения: Программа психологического сопровождения на пути к свободе от переедания. Практическое руководство. – Херсон : ПП Вишемирский В. С., 2014. – 394 с.

3. Шебанова В. І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма–патологія». Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. – 612 с.

4. Шебанова В. І. Психологія харчової поведінки : дис. … доктора психол. наук: 19.00.01 Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2017. – 560 с.

Байкенич І. О.
студентка факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв
Бердянського державного педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
t.p.malihina@gmail.com
Малихіна Т.П.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ, ЩО ЗАЛИШИЛИСЯ БЕЗ ПІКЛУВАННЯ БАТЬКІВ

Проблема життєдіяльності дітей, що залишилися без піклування батьків з є предметом дослідження фахівців багатьох наукових галузей. Соціологи, психологи, медики, спеціалісти з соціальної роботи та соціальної педагогіки у своїх дослідженнях розкривають різні аспекти цього процесу. Діти, які залишилися без піклування батьків внаслідок соціально-економічних, моральних, психологічних і медичних причин – це особлива соціально-демографічна група – соціальні сироти.

Тема соціального сирітства в різних аспектах висвітлена в роботах українських та закордонних науковців. Зокрема, як соціальну проблему, як предмет міждисциплінарного дослідження її розглядають О. Терновець, Л. Артюшкіна та А. Поляничко, причини виникнення соціального сирітства вивчають І. Галатир, Л. Кальченко, соціальне сирітство як соціокультурний феномен аналізує О. Коваленко, інші питання соціального сирітства висвітлено в працях І. Осипової, Г. Шепелєвої та ін.

Проблему міжособистісних стосунків в умовах закритих навчальних розглядали: Л.Божович, І. Дубровіна, В. Мухіна, А. Прихожан, А.Руська, А.Толстих, П. Хейвен, та ін. Особливості розвитку дітей у дитячих будинках і школах-інтернатах вивчали: Т. Войтенко, Л. Галагузова, Р. Кануннiков, С. Мещерякова, Е. Мінкова, С. Плетньов, І. Фурманов,

Л. Царегородцева та ін..

На адаптацію дітей, позбавлених батьківського піклування звертали увагу С. Кашапов, Н. Москаленко, І. Назарова, Т. Олифіренко, Л. Опаріна, О. Творогова, Т.Шульга. Проблемі психічної депривації надавали значення такі дослідники, як: М. Айнсворз, Я. Гошовський, І. Лангмейєр, З. Матейчек, М. Радіна, Є. Трошіхіна, Н. Щелованов, Л. Ярроу та ін.

В рамках нашого науково дослідження важливо розібратися з основною дефініцією, що вивчається – це «діти, позбавлені батьківського піклування». В сучасній науковій літературі важливим є саме поєднання змістовного навантаження термінів «діти-сироти» та «діти, позбавлені батьківського піклування», що відображено у словнику-довіднику для соціальних педагогів та соціальних працівників «дитина, яка тимчасово або постійно перебуває поза сімейним оточенням внаслідок втрати батьків, а також дитина, яка не може з певних причин чи з власних інтересів залишатися в сімейному оточенні і потребує захисту та допомоги з боку держави» [2, 183].

Щодо суттєвих відмінностей сутнісного змісту термінів «діти-сироти», «діти, позбавлені батьківського піклування», «біологічні та соціальні сироти», то вони зумовлені сферами їх використання. У нормативно-правових документах використовують лише перші два варіанти, натомість у науці схиляються до двох основних видів сирітства: повне сирітство – діти стали сиротами у зв'язку із смертю або загибеллю батьків; соціальне сирітство – діти батьків, які не виконують своїх обов'язків з різних причин, саме такі діти складають одну з основних категорій серед неблагополучних дітей

Як інститут соціалізації дітей позбавлених батьківського піклування виступає притулок або інтернатний заклад. Вихованці цих закладів включаються у подвійний процес соціалізації, по-перше це інтернат або притулок де вони живуть і школа, де вони навчаються. Діти, позбавлені батьківського піклування, проживають в цих закладах в одновікових групах, які в даному випадку виступають аналогом сім'ї. Ця структура посилює ступінь залежності зростаючої особистості від інституту соціалізації. Вихованці в притулку або в інтернатному закладі змушені спілкуватися з однією і тією ж, досить вузькою, групою однолітків через неможливість самим обирати якусь іншу групу (як це можуть робити учні

звичайної школи). Такий стан речей призводить до формування стосунків між однолітками не як приятельських, дружніх, а за типом родинних. Безумовність у спілкуванні з однолітками в таких закладах, з одного боку, розглядається як позитивний чинник, що сприяє емоційній стабільності, захищеності, коли група однолітків сприймається як аналог сім'ї. З другого боку, такі контакти не сприяють розвитку навичок спілкування, умінню налагоджувати рівноправні стосунки з незнайомим однолітком, адекватно оцінювати свої якості, необхідні для вибіркового дружнього спілкування [3].

М. Аралова [1] наголошувала, що стосунки вихованців шкіл-інтернатів значно бідніші, ніж в їхніх однолітків із масових шкіл, а депривaційні умови виховання формують вузькопрагматичні та споживчі мотивації спілкування. Психолого-педагогічні особливості дітей, які залишилися без піклування батьків (соціальні сироти), які виросли в неблагополучних сім'ях, свідчить про низький рівень соціалізації, відсутності у них просоціальних ціннісних орієнтацій і слабкою адаптованості до нормального соціального життя. Соціалізація можлива в процесі тривалого позитивного впливу на вихованця і надання йому відповідної психолого-педагогічної підтримки.

Метою нашого дослідження було з'ясувати психологічні особливості міжособистісних стосунків підлітків, що залишилися без піклування батьків.

Для реалізації поставленої мети нами було проведено комплексне експериментальне дослідження на базі Оріхівського обласного центру соціально-психологічної реабілітації дітей Запорізької обласної ради. Вибірку склала група з 15 підлітків віком від 12-15 років. Підлітки, що склали експериментальну групу мають як обох батьків так і тільки матір або батька. Більша частина вибірки (12 осіб) потрапила у притулок вперше. 50% вихованців – це діти яких вилучили із сімей, що ведуть асоціальний спосіб життя, 50% – це підлітки батьки яких звинувачені в недогляді за дитиною. Всі вихованці мають різний рівень соціалізації та різний досвід спілкування як з дорослими так і з однолітками.

Щоб оцінити рівень і особливості міжособистісних стосунків підлітків нами були виділені наступні показники досліджуємого явища:

самооцінка, тривожність, емпатія, екстраверсія-інтроверсія, соціометричний статус підлітка в групі. Перелічені показники вимірювалися за допомогою методик: «Шкала реактивної та особистісної тривожності» Ч. Спілбергера, «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна, Н. Епштейна, методика дослідження самооцінки особистості С. Будасси, опитувальник Г. Айзенка, методика соціометрії Дж. Морено.

Аналіз результатів показників психологічних особливостей міжособистісних стосунків підлітків, що залишилися без піклування батьків наступне дослідження самооцінки вихованців показав, що завищена самооцінка у вибірці підлітків зовсім відсутня. Більшість підлітків мають адекватну самооцінку – 60%, а 40% – мають занижену. Розглядаючи результати сформованості емпатії у вихованців-підлітків, спостерігаємо, що у них переважає низький рівень емпатії – 53,4%, середній рівень спостерігається у 33,3 % підлітків та високий мають 13,3%. Дані наявності тривожності у підлітків-вихованців показали, що у більшості переважає високий рівень ситуативної тривожності 66,67 %, високий рівень особистісної тривожності складає 46,67 %, переважаючим є середній рівень особистісної тривожності: 53,33 %. За показником екстраверсія-інтроверсія результати розподілилися наступним чином: 60% – екстраверти, 40% – інтроверти. Відмічається також переважання середнього рівня нейротизму – 73,3%.

Соціометричний статус підлітків розподілився наступним чином – серед обстежуваних було виявлено соціометричних зірок дві особи, популярних – четверо, малопопулярних – шестеро і троє ізольованих.

«Соціометричні зірки» – це підлітки до яких тягнуться однолітки вони мають високий рівень емпатії, намагаються бути максимально корисними вихователям, одноліткам іншим дітям притулку. Вони більш відкриті і товариські, мають адекватну самооцінку, середній рівень тривожності.

«Популярні» підлітки готові в потрібний момент проявити співчуття до однолітка який цього потребує, але без прагнення повністю перейнятися його станом. Вони мають адекватну самооцінку та середній рівень тривожності, відповідально ставляться до навчання та виконання суспільних обов'язків, майже не вступають в конфліктні ситуації.

«Малопопулярні» підлітки мають невиражений емоційний відгук у

спілкуванні, видиме благополуччя у взаємодії з однолітками дістається їм великою ціною і загрожує зривами, особливо при різкому ускладненні стосунків, оскільки вони мають високий рівень тривожності та нейротизму.

Найбільше занепокоєння викликають «ізольовані» підлітки бо це більшою мірою егоїстичні та здатні піклуватися тільки про задоволення власних потреб вихованці з дуже обмеженим колом спілкування, а намагання адаптуватися в групі призводить до конфліктів, що пояснюється емоційною нестійкістю та пережитими психічними травмами. Це вихованці які через певні соціальні причини не набули навичок спілкування та налагодження міжособистісних стосунків як з однолітками так й дорослими. Вони мають високий рівень тривожності, низьку самооцінку та як наслідок досить сильну невпевненість в собі.

Узагальнюючи результати можна стверджувати, що психологічні особливості міжособистісних стосунків підлітків, що залишилися без піклування батьків, виявляються в рівні розвитку особистісних рис (емпатія, тривожність, самооцінка, екстраверсія-інтроверсія, нейротизм) та наявним досвідом спілкування підлітка як з дорослими так і з однолітками.

Література:

1. Аралова М.П. Психологические особенности общения сверстников и взрослых выпускников школы-интерната : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. Москва, 1991. 22 с.
2. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / редкол.: А. Й. Капська, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухова. Київ : Логос, 2000. 260 с.
3. Терновець О. М. Соціальне сирітство як соціально-педагогічна проблема *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 3. С. 61–68.

Бондаренко В. Ф.
Студентка 4-го курсу спеціальності «Психологія»
Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна
victoria.bondarenko1999@gmail.com
Шебанова В. І.
доктор психологічних наук,
професор кафедри практичної психології
Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна
vitaliashebanova@gmail.com

ПОЧУТТЯ ГУМОРУ ЯК РЕСУРС ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ ТРУДНОЩІВ

Зростаючі темпи сучасного життя, економічні і соціально-політичні потрясіння, що відбуваються в Україні, значно збільшують кількість стресорів, небезпечних для психологічного здоров'я. Ефективна діяльність людини за подібних умов залежить від наявності особистісних ресурсів та вміння долати негативні переживання [1; 2; 3; 4]. Тому важливе значення має дослідження гумору як способу протистояння негативним і стимулювання позитивних емоцій, а також як механізму копінг-поведінки. Більшість досліджень з психології гумору належить західним ученим (Р. Мартін, В. Рух, Р. Уайр, Дж. Коллінз та інш.). Адаптивні та стресозахисні властивості почуття гумору розглядали З.Фрейд, М. Аргайл, Х. Лефкурт, Р. Мей. Незважаючи на серйозні дослідження адаптаційної ролі гумору в умовах стресу, досі не пояснено багато концептуальних питань щодо успішності процесу подолання, а результати емпіричних досліджень та практичних спостережень суперечливі.

Гумор є продуктом природного відбору, його еволюційні витоки вказують на те, що сміх виконує важливі психологічні функції, які внесли вклад у виживання людини як виду: захист від страху і тривоги шляхом дистанціювання від неприємних переживань, зниження значущості психотравмуючих обставин, розвіювання ілюзій, послаблення соціальних табу, сублімований протест, здобуття визнання й поваги з боку інших, тощо.

Мета статті – визначити взаємозв'язки між використанням гумору, стратегіями подолання стресу і показниками психологічного благополуччя.

Дослідницьку вибірку склали 28 осіб віком від 27 до 45 років (11 жінок та 17 чоловіків). За сферою занять це були приватні підприємці, військові та працівники МЧС, а також медичний персонал швидкої допомоги – тобто ті категорії професій, характеристикою яких є часте переживання стресів.

У сфері подолання стресу існує тривала практика психологічних досліджень, відомий ряд закономірностей проявів психологічних захистів та копінг-поведінки. Виділяють п'ять основних завдань копінгу: 1) мінімізація негативних впливів обставин і підвищення можливостей відновлення; 2) терпіння, пристосування або перетворення життєвих ситуацій; 3) підтримання позитивного «образу Я», впевненості у своїх силах; 4) підтримання емоційної рівноваги; 5) збереження досить тісних взаємозв'язків з іншими людьми.

Ефективність копінгу пов'язують з тривалістю позитивних наслідків: короткочасні ефекти вимірюють за психофізіологічними і афективними показникам; довготривалі ефекти впливають на психологічне благополуччя. Ми обрали наступні діагностичні інструменти, що вимірюють рівень стресу та особливості його подолання: Методика визначення стресонаповненості життя, «Способи копінг-поведінки» Р. Лазаруса, Опитувальник подолання стресу COPE, Тест життєстійкості, Шкала загальної самоефективності, Оксфордський опитувальник щастя. Для збору даних щодо способу використання гумору застосували «Опитувальник стилів гумору» Р. Мартіна.

За допомогою кореляційного аналізу з'ясували взаємозв'язки між використанням гумору та особливостями переживання стресу – див. табл. 1. Виявлено, що використання гумору прямо пов'язане з багатьма копінг-стратегіями: дистанціювання, пошук емоційної та інструментальної соціальної підтримки, уявний відхід від проблеми, позитивна переоцінка стресової ситуації, концентрація на емоціях.

Отже, почуття гумору допомагає людині емоційно пристосуватися до стресової ситуації: запобігає інтенсивним емоційним реакціям на

фрустрацію або ж допомагає виразити негативні емоції в соціально прийнятній формі, долає негативні переживання за рахунок суб'єктивного зниження значущості проблеми та ступеня емоційної залученості в неї, включення її в більш широкий філософський контекст. Можливими негативними наслідками такого копінгу є ймовірність знецінення власних переживань, відволікання від реального вирішення труднощів, недооцінка можливостей дієвого подолання проблеми.

Таблиця 1

Кореляції особливостей використання гумору та копінг-поведінки

Стратегії копінг-поведінки	*Стилі гумору:*				*Гумор як стратегія подолання*
	аффіліативний	самопідтри-муючий	агресивний	самопринизливий	
"Способи копінг-поведінки" Р. Лазаруса					
Конфронтаційний копінг	0,145	0,01	0,642**	0,364	0,156
Дистанціювання	0,521**	0,596**	0,251	0,448*	0,574**
Самоконтроль	0,293	0,371	0,101	0,386*	0,316
Пошук соціальної підтримки	0,475*	0,328	0,285	0,304	0,423*
Прийняття відповідальності	0,303	0,231	0,321	0,372	0,050
Втеча-уникання	0,297	0,219	0,353	0,308	0,152
Планування вирішення проблеми	0,34	0,366	0,251	0,37	0,351
Позитивна переоцінка	0,414*	0,384*	0,326	0,225	0,377*
Опитувальник подолання стресу					
F1: Позитивне переформулювання	0,431*	0,568**	0,126	0,344	0,512**
F2: Уявний відхід від проблеми	0,42*	0,467*	0,374*	0,467*	0,418*
F3: Концентрація на	0,471*	0,374*	0,281	0,237	0,375*

емоціях, активне вираження					
F4: Викор. інструментальної соціальної підтримки	0,442*	0,399*	0,247	0,237	0,359
F5: Активне подолання	0,561**	0,298	0,526**	0,329	0,266
F6: Заперечення	0,303	0,237	0,257	0,311	0,062
F7: Звернення до релігії	0,25	0,224	0,244	0,186	-0,171
F9: Поведінковий відхід від проблеми	0,23	0,224	0,245	0,397*	-0,132
F10: Стримування	0,418*	0,363	0,359	0,314	0,304
F11: Викор. емоційної соціальної підтримки	0,393*	0,515**	0,103	0,366	0,390*
F12: Використання «заспокійливих»	0,353	0,287	0,277	0,199	0,207
F13: Прийняття	0,563**	0,365	0,539**	0,292	0,104
F14: Придушення конкуруючої діяльності	0,309	0,329	0,29	0,286	0,256
F15: Планування	0,28	0,343	0,262	0,325	0,282

Примітка: * рівень значущості $p < 0,05$; ** рівень значущості $p < 0,01$.

Агресивний гумор може мати певну конструктивну, корисну дію, оскільки він пов'язаний з активними стратегіями поведінки (прямо корелює з проявами конфронтаційного копінгу за рахунок розрядки емоційної напруги, і водночас, з копінгом, спрямованим на прийняття та активне подолання труднощів). Перевага над іншими дозволяє відчути свободу від загрози власному благополуччю, відчуття сили, тож має позитивний короткочасний результат.

Самопринизливий стиль гумору корелює виключно з неконструктивними копінг-стратегіями: дистанціювання, самоконтроль та прагнення приховувати від оточуючих свої переживання, уявний та

поведінковий відхід від проблеми. Стосовно кореляцій з показниками психологічного благополуччя (тривалий ефект копінг-поведінки), то аффіліативний, самопідтримуючий та самопринизливий стилі гумору в цьому випадку виступають у єдності та демонструють прямі взаємозв'язки із загальним відчуттям щастя та показником життєстійкості у респондентів. При цьому жоден з показників не демонструє кореляцій із величиною накопиченого за останній рік стресового навантаження. Натомість, агресивний стиль гумору має прямо протилежні тенденції – його рівень прямо пов'язаний із накопиченням стресу і не має кореляції із показниками щастя та життєстійкості – див. табл. 2.

Таблиця 2

Кореляції особливостей використання гумору та показників психологічного благополуччя

Стратегії копінг-поведінки	*Стилі гумору:*				*Гумор як стратегія подолання*
	аффіліативний	самопідтри-муючий	агресив-ний	самопринизливий	
Оксфордський опитувальник щастя	0,599**	0,781**	0,127	0,558**	0,751**
Стресонаповненість життя	0,303	-0,04	0,59**	-0,08	-0,091
Шкала самоефективності	0,384*	0,454*	0,449*	-0,023	0,413*
Тест життєстійкості					
захопленість	0,375*	0,492*	-0,07	0,475*	0,47*
контроль	0,384*	0,497*	-0,01	0,49*	0,57**
прийняття ризику	0,44*	0,467*	0,043	0,45*	0,551**
Загальний показник життєстійкості	0,398*	0,493*	-0,03	0,479*	0,557**

Примітка: *рівень значимості $p<0,05$; ** рівень значимості $p < 0,01$.

Своєрідний характер зв'язку показників гумору із вірою учасників дослідження в результативність власних зусиль. Самопринизливий

стиль гумору має незначущий, проте від'ємний взаємозв'язок із відчуттям особистої ефективності. Всі інші прояви гумору демонструють позитивні значущі кореляції з тим, наскільки самоефективною відчуває себе людина.

Ми можемо пояснити отримані результати тим, що агресивний та самопринижувальний гумор виступають не копінг-стратегіями, а захисними механізмами, тобто неусвідомлюваною реакцією, спрямованою та підтримку власного «Я». Очевидно, що вони мають певний позитивний ефект у вирішенні стресової ситуації, проте небезпечні віддаленими наслідками. Отже, варто сприймати агресивний і самопринизливий гумор нейтрально, як такі, що можуть служити досягненню як позитивної, так і негативної мети.

Отримані дані та їх порівняння з попередніми дослідженнями дозволяють припустити, що використання гумору загалом не залежить від рівня стресу, який накопичився (надмірний рівень стресу викликає до уживання лише агресивний різновид гумору), проте зумовлює те, наскільки людина відчуває себе при цьому щасливою у житті незалежно від ситуативних переживань.

Ми бачимо, що використання гумору відповідає основним завданням копінгу, описаним на початку статті. Отже, наше дослідження переконливо довело, що почуття гумору дійсно є ефективним особистісним ресурсом психологічного подолання життєвих труднощів. Стресозахисний потенціал зумовлений комплексною дією трьох механізмів, які лежать в основі гумору:

- нейтралізація негативних емоцій, позбавлення емоційного напруження,
- когнітивна переоцінка ситуації та власної поведінки,
- підтримка значущих соціальних зв'язків.

Проте роль окремих різновидів гумору та особливостей його використання у подоланні стресу не є однозначною і може мати як позитивні, так і негативні наслідки.

Важливе подальше вивчення адаптивної цінності гумору на різних етапах перебігу стресової реакції та в різних сферах активності особистості. Безумовно, необхідний пошук культурних, вікових і

гендерних відмінностей використання гумору, а також відповідних особистісних детермінант.

Література:

1. Бурлачук Л. Ф., Шебанова В. І. Локус каузальності як фактор трансформації внутрішньої картини життєдіяльності особистості з розладами харчової поведінки // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – №1 (46). – С. 53–66.

2. Шебанова, В. И. Тренинг нормализации пищевого поведения: Программа психологического сопровождения на пути к свободе от переедания. Практическое руководство. – Херсон : ПП Вишемирский В. С., 2014. – 394 с.

3. Шебанова В. І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма–патологія». Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. – 612 с.

4. Шебанова В. І. Психологія харчової поведінки : дис. … доктора психол. наук: 19.00.01 Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2017. – 560 с.

Волянюк Н.Ю.,
доктор психологічних наук,
завідувач кафедри психології і педагогіки
Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського
м. Київ, Україна
n.volianiuk1@gmail.com
Ложкін Г.В.,
доктор психологічних наук,
професор кафедри психології і педагогіки
Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського
м. Київ, Україна
lozhkin35@gmail.com

ПОБУДОВА ЖИТТЄВОЇ СТРАТЕГІЇ ЯК ЯКІСНИЙ ІНДИКАТОР ІНТЕГРАЦІЇ ПСИХІКИ

Проблема інтеграції психіки є надзвичайно актуальною, оскільки пошук шляхів підтримки особистістю цілісності власної системи управління життям та життєвим шляхом в умовах суперечливих спонук, створює можливість по новому осмислити підходи та методи психічних впливів на людину. Інтеграція означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в цілому, а також процес, що зумовлює такий стан. Термін інтеграція має констатувальне й процесуальне значення: інтеграція як стан цілісності та інтеграція як рух до цілісності. Відповідно, інтеграцію психіки, слід розглядати крізь призму її цілісності, як певну якість або стан, а також як процес змін в психіці людини, спрямований в бік досягнення більшої цілісності. В будь-яких живих самоорганізуючих системах наявні інтегративні процеси, спрямовані на підвищення взаємозв'язків між компонентами системи і протидії руйнівного впливу зовнішнього середовища. В якості способів підтримки цілісності розглядаються механізми психологічного захисту, прагнення до вдосконалення та пошук сенсу життя [5].

Побудова життєвої стратегії належить до технік психічного клірінгу, спрямованих на активізацію інтегративних механізмів психіки та підвищення цілісності психіки [2].

Життєву стратегію в науковій літературі охарактеризовано з різних позицій. Означений концепт розуміється: і як здатність конструювання життя у відповідності зі своєю індивідуальністю, типом особистості, і як спосіб вирішення протиріч між зовнішніми і внутрішніми умовами реального життя. Вона визначалася і в аспекті активності особистості, і в аспекті її здатності до організації часу життя (як активна пролонгована стратегія), і, нарешті, в аспекті спроможності особистості соціально мислити, тобто на теоретичному рівні визначати своє місце у світі складних людських взаємин, знаходити адекватний реалістичний образ самого себе. Узагальнення існуючих тлумачень поняття «життєва стратегія» дозволило К.О.Абульхановій-Славській сформулювати, на наш погляд, найбільш семантично вірне визначення. Під життєвою стратегією авторка розуміє здатність до самостійної побудови свого життя, до принципового, осмисленого її регулювання відповідно до кардинального напряму [1].

На підставі виділених С.Л.Рубінштейном двох способів життя, А.Р.Фонарьовим було запропоновано три модуси або інакше три типи життєвих стратегій людського існування, відповідно до яких і відбувається становлення суб'єкта в професії: володіння, соціальних досягнень і служіння. При модусі володіння головним є прагнення до особистої зручності, вигоди, мінімізації зусиль у різних сферах. Основна установка споживча, що полягає в прагненні поглинути увесь світ. При модусі соціальних досягнень визначальним є порівняння себе із іншими, суперництво, самоствердження, що завжди тотожне запереченню іншого, віддаленню від своєї сутності, і чим сильніше прагнення суб'єкта до досягнення своїх цілей, тим складніше їх досягти; звідси виникаюча психологічна нестійкість, тривожність. При модусі служіння головним є – не виробництво чогось нового, а розкриття світу своєї потенційної унікальності, причетності до всіх суб'єктів професійної діяльності [4, 92].

Залежно від домінуючої форми активності особистості Т.Є.Резнік і Ю.М.Резнік [3] виділили три основних типи стратегій життя.

На їх думку, людина по відношенню до свого життя може послідовно приймати три різні, хоч й взаємопов'язані позиції: «мати» (рецептивна активність), «досягати» (активність спрямована на досягнення) й «бути» (творча або екзистенціальна активність). Рецептивна активність є основою стратегії життєвого благополуччя, активність, що спрямована на досягнення – стратегії успіху, екзистенційна активність – стратегії життєвої самореалізації.

Для стратегії життєвого благополуччя властиві наступні особливості: рецептивна активність, спрямована на забезпечення повного обсягу необхідних благ, спокійне і стабільне життя; прагнення до матеріального і морально-психологічного комфорту, одержання й освоєння значущого для особистості набору життєвих благ; прийняття принципів і правил, що встановлюють пріоритет тих або інших благ, прагнення до максимально можливого задоволення своїх потреб у певних життєвих благах.

Життєвий успіх – досить розповсюджений і привабливий тип життєвих стратегій особистості, що вирізняється такими рисами, як активна життєва позиція, перетворююча спрямованість діяльності та її націленість на високі результати, здатність жити й працювати в умовах невизначеності та ризику; Сходження до бажаної вершини, що має суспільне визнання і забезпечує міцне матеріальне становище, досягнення майстерності і компетентності в обраній сфері діяльності; ціннісні критерії успіху, організованість і самодисципліна, діловитість і завзятість; прийняття принципів і правил, що зумовлюють досягнення успіху та сприяють суб'єктному зростанню.

Стратегія життєвої самореалізації – це гармонічне і творче життя, близьке за своїм змістом до художнього мистецтва. Творчість і розвиток власних духовних і фізичних сил та самовдосконалення складають квінтесенцію цієї стратегії. Прагнення до суб'єктної автономії, схильність до постійного пошуку і заглибленого самоаналізу є найважливішим для особистості [3].

Виділяють наступні ознаки життєвих стратегій: визначення головних цілей, етапів їх досягнення і супідрядність цих етапів; вирішення протиріч життєдіяльності, досягнення своїх життєвих цілей і

планів; способи вирішення протиріч, бажання їх вирішувати та творчість.

В техніках психічного клірінгу основним механізмом є усвідомлення [2]. Шляхом керованого та некерованого процесу усвідомлення подій свого життя у людини відбувається зняття хворобливих емоцій, розуміння причин, значення і наслідків тих або інших подій, впливів та рішень. В результаті усуваються відхилення і підвищується емоційний тон, що в даних техніках є критерієм інтеграції. Техніці (від грецької techne – мистецтво, майстерність) психічного клірінгу притаманна неповторність конкретно-семантичного аспекту, зумовленого індивідуальними характеристиками та устремліннями особистості.

Використання техніки психічного клірінгу дозволяє спрямувати активність особистості на побудову та реалізацію можливих життєвих ситуацій і подій. Інтегрованим елементом техніки психічного клірінгу є побудова життєвої стратегії особистості. Як модель наміченого нею життєвого шляху, ідеальний і бажаний образи майбутнього результату, життєва програма відбиває магістральні цілі, життєві плани і способи їх реалізації в певних видах діяльності. Проектування, планування власної життєвої стратегії процес надзвичайно особистісний, що не виносить примусу й формального ставлення, тобто не може здійснюватися без бажання та інтересу. Особистість співвідносить себе із різноманіттям соціальних умов, форм, структур життя, визначаючи власну траєкторію руху. Задачу структурування своєї індивідуальної траєкторії всередині соціального життя повинна вирішувати кожна особистість незалежно від її вирішення суспільством. Для того, щоб проект власного життя не перетворився в схему необхідно, насамперед, чітко уявляти не лише кінцевий результат, але й способи його досягнення, шлях, яким прагне йти людина й ті об'єктивні і суб'єктивні ресурси, котрі для цього знадобляться. Важливим компонентом суб'єктивної картини життєвого шляху виступають уявлення особистості про характер детермінаційних зв'язків між подіями, які відбулися, відбуваються, і будуть відбуватися в житті. Проектування майбутнього здійснюється за допомогою наступних процедур: інтерпретації емоційного стану, переогляду минулих рішень, самофутурування, планування часової організації

майбутньої діяльності, репетиції майбутнього, наприклад, із використанням рольової гри.

Унаслідок тривалого застосування клірінгових технік послаблюється залежність людини від зовнішніх впливів і підвищується здатність до самоконтролю та самокеруванню, що є ознакою високорозвиненої особистості.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991 – 301 с.

2. Джекинс Х. Человеческое в человеке. Теория переоценочного консультирования. Сиэтл: Rational Island Publishers, 1991. – 77 с.

3. Резник Т.Е. Жизненные стратегии личности / Т.Е.Резник, Ю.М.Резник // Социологические исследования. – 1995. – № 12. – С. 100-105.

4. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А.Р.Фонарев // Вопросы психологии. – Точка доступу: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1997/972/972088.htm

5. Шемет И.С. Интеграция психики: концепция, метод, эксперимента. – М.: Редакционно-издательский центр, 2006. – 192 с.

Горецька О.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
goreckaya73elena@gmail.com

РОЗУМІННЯ ЩАСТЯ ЛЮДЬМИ ПОХИЛОГО ВІКУ

Кожна людина протягом життя намагається досягти щастя – і це одне з її найпотаємніших бажань, тому щастя є центральною системоутворювальною категорією в житті кожної особистості.

Вивчення проблеми розуміння щастя залишається вкрай неповним, оскільки це поняття й досі не має чіткого визначення. Щастя

як дослідницька категорія є міждисциплінарним феноменом і вивчається різними науками: філософією, соціологією, етикою, психологією. Існує велика літературознавча, культурологічна, богословська бібліографія, присвячена щастю та його пошукам.

Історія вивчення щастя сягає часів античності й Середньовіччя й продовжується сьогодні. Ще в давньогрецькій етиці виникло вчення «евдемонізм» – теорія про прагнення людини до щастя. Так, Демокрит розумів щастя як особливий стан душі, який виражається у врівноваженості, гармонії, розміреності. Аристотель вважав, що людина має унікальний вроджений потенціал – «деймон» – внутрішній дух, якій людина повинна відчути й актуалізувати. Це головне завдання життя кожного, його відповідальне ставлення до самого себе. Якщо людина успішно реалізує внутрішній потенціал – це приносить їй щастя та благополуччя й навпаки – якщо внутрішній потенціал не реалізовано, то замість евдемонії людина відчуває внутрішній конфлікт, душевну дисгармонію – дисдеймонію. Щастя вважалося наслідком морального способу життя. Аристотель підкреслював, що важливо навчити людину, як стати щасливою завдяки доброчесності. За Епікуром, щастя – насолода – особливий стан душі, благородній спокій, незворушність духу; це свобода від страждань, насолода тим, що маєш. Загалом для давньогрецьких філософів щаслива людина мала бути моральною, самодостатньою особистістю.

Особливого значення категорія щастя набуває в етиці французьких матеріалістів XVII–XVIII ст. Учені розглядають щастя як кінцеву мету корисної діяльності людей і суспільства. Справжнє призначення людини – досягнення щастя, яке надане кожному від природи. Так, Б. Паскаль стверджував, що абсолютно всі люди прагнуть щастя: способи досягнення різні, але мета одна. Філософ був впевнений, що щастя – спонукальний мотив будь-яких вчинків людини, а його джерелом є любов. Щастя стає доступним тим, хто зайнятий корисною діяльністю, веде доброчине життя.

Отже, найчастіше зустрічаються теорії, у яких щастя – це благо надане людині від народження або те, яке треба творити.

У XX столітті під впливом гуманістичної психології значно підвищився інтерес до позитивних аспектів людської життєдіяльності:

самоактуалізації та самореалізації, особистісного зростання, щастя, життєстійкості інше. Феноменологія щастя отримала свій розвиток у рамках позитивної психології, засновником якої є М. Селігман, котрий присвятив усе життя дослідженню категорій оптимізму та щастя.

Найбільш змістовні розробки проблеми щастя має американський психолог М. Аргайл, котрий визначив щастя як усвідомлення людиною задоволеності власним життям або частоту й інтенсивність позитивних емоцій. Вчений сформулював три концепції щастя: фізіологічну, комунікативну, потребнісну [1].

Проблематика щастя та психологічного благополуччя розглядалася в працях А Вороніної, Н. Виничук, І. Джидар'ян, В. Духневича, Л. Жуковської, Є. Ільїна, Л. Куликова, Д. Леонтьєва, В. Татаркевича, М. Фетіскіна, О. Ширяєвої та інших.

Так, проблема розуміння щастя досліджувалася І. Джидар'ян, яка вивчала уявлення про щастя і щасливу людину. Одним із найголовніших чинників суб'єктивного благополуччя авторка визначає належність до певних груп, які формують простір підтримки й емоційного комфорту [4].

В. Зацепін важливою умовою щастя вважав сімейне життя, а уявлення про щастя закладаються в процесі внутрішньородинного спілкування [5].

Ф. Хейліхен розглядає щастя в контексті психологічного пристосування і свідомого контролю особистості за відхиленнями від оптимального стану. Він виокремлює компоненти, контроль яких допомагає людині досягти щастя: ресурси або можливості для задоволення потреб; знання про необхідні ресурси та здатність знаходити їх, активізувати й ефективно застосувати; віра у здатність вирішувати власні проблеми, яка виступає мотивом необхідних зусиль і дій [3].

Цікавим є підхід Л. Левіта, який розробив особистісно-орієнтовану концепцію щастя, що являє собою багаторівневу системну модель, яка включає внутрішній потенціал (система «Особистісна унікальність») та його реалізацію (система «Егоїзм»). Отже, життєвий потенціал людини розглядається в контексті взаємодії змістовного й динамічного аспектів.

Ця модель розкриває такі поняття: «життєвий потенціал», «щастя», «самореалізація» та належить до евдемонічної групи сучасних теорій позитивної психології [6].

У соціально-філософському дослідженні феномена щастя, яке провела Л. Бондар, розкрито ціннісно-праксеологічний аспект феномена щастя через взаємозв'язок людської діяльності та щастя. Авторка акцентує увагу на креативному потенціалі щастя й розглядає його як екзистенціал, який включає таку тріаду: знання – цінність – діяльність. Феномен щастя завжди містить у собі активну, творчу первину ідеально-трансцендентальних здібностей людини – «нерозгадану таємницю людської екзистенції» [2]. Отже, осмислення саме екзистенційної глибини категорії щастя є дуже важливим і суттєвим. Зрозуміло, що воно не може бути абстрагованим від конкретно-етичних і психологічних аспектів категорії щастя.

У сучасній психологічній науці щастя розглядають у трьох аспектах: як задоволеність життям, як цінність і як позитивний афективний стан.

У концепції «якості життя» суб'єктивне благополуччя особистості пов'язано з поняттями щастя і задоволеності життям, що лежать в основі оптимального функціонування особистості. Дійсно, одним із важливих показників психічного здоров'я людини похилого віку є її задоволеність власним життям. На цю оцінку впливає домінуючий емоційний стан, оскільки він розглядається як безпосередній індикатор відчуття суб'єктивного благополуччя. Задоволеність життям у людей похилого віку виявляється в наявності інтересу до життя, баченні перспектив майбутнього й відчутті щастя.

Досліджуючи щастя як цінність, вчені розглядають цей феномен у контексті або життєвої мети й об'єкта прагнень особистості, або як результат діяльності людини, де щастя виступає в ролі додаткового мотиву, що збагачує процес діяльності.

Також щастя розглядають як почуття або емоцію. Оскільки щастя означає загальну оцінку людиною свого життя в цілому, вона супроводжується емоційним підйомом, відчуттями радості, задоволення, блаженства, насолоди, тобто щастя у цьому контексті

можна розглядати як складну гаму емоцій і почуттів, у якій позитивні переживання переважають над негативними.

Отже, поняття щастя багатогранне, воно включає і суб'єктивні (екстраверсію та нейротизм, внутрішній локус контролю, позитивне самоприйняття, любов, наявність сенсу життя, почуття гідності, самореалізацію, автономію й позитивні стосунки з оточуючими тощо), і об'єктивні (соціальнуц стабільність, роботу, матеріальний добробут, достатній ступінь свободи, соціальний статус, дозвілля, освіту, вік, релігію тощо) компоненти, що різною мірою роблять внесок у загальний рівень щастя.

У кожному віці людина має свої орієнтири, що складають систему уявлень про щастя.

Метою нашого дослідження було визначення особливостей розуміння щастя людьми похилого віку. Вибірку склали 38 респондентів віком від 62 до 80 років – представників організації «Благодійний Фонд Хесед Велвеле».

Було використано Оксфордський опитувальник, який дозволяє визначити загальний рівень щастя шляхом оцінювання таких факторів: задоволеність життям, наявність позитивних емоцій і відсутність негативних.

За результатами опитування 45% (17 випробовуваних) мають середній рівень прояву щастя. Вони в цілому задоволені життям, позитивно ставляться до власного віку; радіють життю; мають орієнтацію на майбутнє, вірять у краще; задоволені самореалізацією, проте вказують, наприклад, що невдоволені власним здоров'ям, або іноді їм притаманне відчуття неможливості реалізації їхніх планів. Ініціативні, рішучі, наполегливі, цілеспрямовані. Зазначають, що розуміють, чого саме їм бракує для досягнення повного благополуччя та щастя (наприклад, необхідно посилити фізичну активність; більше спілкуватися з друзями; навчитися танцювати тощо). 55% (21 випробовуваний) мають нижчий за середній показник щастя. Люди неповністю задоволені власним життям і не завжди почуваються щасливими. У представників цієї групи обмежене коло спілкування та сфера інтересів; часто вони почуваються самотніми, хоча мають родину;

у них нижчий рівень активності; мають проблеми зі здоров'ям; їх життєві перспективи розмиті; нечасто відчувають радість, переважно – песимісти. Вважають, що їм мало приділяють уваги; покірно приймають все, що отримують від життя. Вони не завжди відчувають насиченість життям, проте мають бажання щось змінити але виключно за допомогою інших.

Найбільш значимими факторами щастя для людей похилого віку є наявність родини та друзів; благополуччя, успіхи дітей та внуків; спілкування з близькими; активне дозвілля (хобі, фізична культура, танці, поезія, відвідування театру тощо); міцне здоров'я; відсутність матеріальних труднощів; відчуття потрібності; наявність коханої людини; спілкування з природою та тваринами.

Респондентами було визначено такі шляхи досягнення щастя: спілкування з близькими та молоддю; сімейне та матеріальне благополуччя; фізична та соціальна активність; міра у всьому; гарний настрій; творча самореалізація; плідне дозвілля; віра; освіта; упевненість у майбутньому; позитивне ставлення до себе й навколишнього світу тощо. Також учасники опитування визначили певні якості щасливої людини: оптимізм, наполегливість, любов, цілепоклдання, працелюбність, гумор, доброта, щедрість, духовність і бажання бути щасливим.

Таким чином, на основі здобутих даних встановлено, що у цій групі респондентів, на жаль, не має тих, хто вважає себе щасливими. Проте більшість учасників знають, як досягти щастя, отже «Хочеш бути щасливим – будь ним!» (К. Прутков).

Література:

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.

2. Бондар Л. В. Філософія щастя: ціннісно-праксеологічний аспект: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Лілія Василівна Бондар. – Одеса. – 2012. – 186 с.

3. Бончук Н.В. Суб'єктивне розуміння щастя сучасною молоддю та підлітками / Н.В. Бончук // Молодий вчений. – №5 (32), травень, 2016 р. – С. 542–547.

4. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 268 с.

5. Зацепин В.И. Семейная жизнь как условие человеческого счастья / В.И. Зацепин. – Киев: Общество «Знание» Украинской ССР, 1975. – 16 с.

6. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: эвдемония и уровни удовольствия / Л. З. Левит // Научный журнал «Educatio». – 2014. – № 4. – Ч. 5. – С. 34–37.

Гребенюк Г.Ю.,
студентка 3 курсу ОС «Бакалавр»
факультету психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна
anya.hrebeniuk@gmail.com

ЦИФРОВІ ІГРИ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Найпоширенішою формою в Україні є цифрові комп'ютерні відеоігри. Категорії «комп'ютерні ігри», «цифрові ігри», «відеоігри» використовуються як синонімічні поняття, вживаються для опису ігор, які відбуваються на моніторах комп'ютерів різного типу.

Виникнення й поширення в американському та міжнародному освітньому просторі категорії «цифрове ігро-центроване навчання» (англ. «digital game-based learning», абревіатура: «DGBL») відбулося після виходу в 2001 році першого видання книги Марка Пренскі під однойменною назвою «Цифрове ігро-центроване навчання» [9].

Ігро-центроване навчання («game-based learning») – це освітній процес, в якому гра відіграє центральну роль, а поняття використовується для опису застосування всіх видів ігор у навчальному

процесі, тому якщо навчання передбачає використання саме цифрових (комп'ютерних) ігор, то застосовується категорія «цифрове ігро-орієнтоване навчання» [9].

Використання комп'ютерних ігор, на думку Моторин М., та Чудінової В., є ефективним шляхом розвитку освіти, оскільки ігри забезпечують активну експериментальну навчально-ігрову діяльність, спонукають до дослідження проблем глобального значення, зацікавлюють емоційною активністю, допомагають розвивати критичне мислення та уміння спільно вирішувати проблеми, стимулюють розвиток цифрових умінь. Цифрові ігри з навчальною метою сприяють соціалізацію учнівської і студентської молоді [4].

Соціалізація - це комплексний процес та результат засвоєння й активного відтворення людиною соціально-культурного досвіду: знань, цінностей, норм, моралі, традицій на основі її діяльності. Соціалізація є обов'язковим фактором розвитку особистості [5].

Цифрові ігри допомагають особистості більш глибше, ефективніше засвоїти соціокультурний досвід учнів та студентської молоді. Соціалізація охоплює всі процеси прилучення до культури, комунікації та освіти, за допомогою яких учнівська та студентська молодь набуває соціальну природу і здатність брати участь у суспільному житті, забезпечуючи передачу культури від покоління до покоління. Деякі з факторів соціалізації діють протягом всього життя, створюючи і змінюючи установки індивіда, інші - на окремих стадіях життя [5].

Сучасні дослідники Мітченко М., Туранова Т., визначають комп'ютерну гру як цифрову програму, яка служить для організації ігрового процесу, звязку з партнерами по грі або виступаючу в якості партнера [3].

Комп'ютерна гра, як і будь-яка інша, є засобом соціалізації учнів та студентів і реалізує основні функції гри – розвиваючу, соціокультурну, самореалізації, комунікативну, тренінгову, діагностичну, розважальну.

Комп'ютерні ігри сприяють створенню середовища соціальної активності гравця і це дозволяє йому активно включатися в соціально значущу діяльність.

Дослідження Гершунського Б., Майорова-Щеглова С., підтверджують позитивний вплив ігро-центрової освіти на студентську молодь: спостерігається розвиток зорової уваги та памяті, швидкість обробки зорової інформації. У процесі гри розвивається дрібна моторика руки, акуратність і уважність, що дозволяє використовувати їх при підготовці хірургів в закладах професійної освіти - коледжах. Безперечним є факт позитивного впливу комп'ютерних ігор на розвиток логічного мислення, памяті, швидкості реакції [1], [2].

Комп'ютерні ігри знаходять застосування у студентів закладів медицинської освіти й надають сприятливий вплив на пацієнтів, вони застосовуються для реабілітації пацієнтів з інсультом, дітей з діабетом і астмою, діагностики фобій, розладів уваги.

Рожков М., виділяє 4 критерії рівня соціалізованості учнів та студентської молоді:

1. Рівень соціальної активності (готовність до соціальних дій);

2. Соціальної адаптованості (здатність активного пристосування індивіда до умов соціального середовища);

3. Соціальної автономності (реалізує сукупність установок на себе, стійкість поведінці і відносинах;

4. Відповідає уявленням особистості про себе), моральної вихованості (відбиває ступінь сформованості у дітей гуманістичних цінностей) [2].

Дослідження С. Шимана: «Вплив комп'ютерних ігор на сферу соціалізації», показують збільшення рівня соціальної активності та соціальної адаптації учнівської молоді, створюють позитивну мотивацію на досягнення результату студентської молоді. Згідно з науковим дослідженням, учні, які використовують цифрові ігри є більш соціалізованими [2].

Отже, застосування цифрових ігор в навчальній діяльності учнів та студентської молоді України не є достатньо поширеним явищем. Для того, щоб цифрове ігро-центроване навчання стало ефективним в українських реаліях задля соціалізації учнівської та студентської молоді необхідні пілотні програми і ретельно здійснені наукові дослідження, підтримка меценатів, благодійних фондів, а також заохочення

відкритого інформаційного обміну між університетами, освітніми школами, що допоможе забезпечити прогрес в розробці освітніх інструментів для навчання студентів XXI-го століття.

Література:

1. Гершунский Б.С. Комп'ютеризація в сфері навчання: проблеми і перспективи. - М.: Педагогіка, - 1997. – С. 37-42

2. Майорова-Щеглова С.Н. Новітні інформаційні технології і молоде покоління: ні моральній паніці! // Інтелігенція в світі сучасних комунікацій. Зб. статей. Під загальною редакцією Ж.Т.Тощенко. М: РДГУ, 2009. - С. 254-259.

3. Мітченко М.М., Туранова Т.В. Формування єдиного інформаційного простору: концептуальна основа і досвід реалізації // Інформатика та освіта. - № 11 - 2005. – С. 63-67

4. Моторин В. Н. Про використання комп'ютера в педагогічному процесі // Дошкільне виховання. - 2001. - № 12. – С. 12-14

5. Чудінова В. П. Соціалізація дитини і медіа / / Шкільна бібліотека. - 2004. - № 4. – С. 21

6. Prensky M. Dont Bother Me Mom – Im learning . - Paragon house. – 2006. - 350 p. // Shapiro, Jordan. Digital play for global citizens. New York: The Joan Ganz Cooney center at sesame workshop, 2018. – 37 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://joanganzcooneycenter.org/.../jgcc_digitalplayforglob.

7. Prensky M. Education to better their world: Unleashing the power of 21st century kids. - Teachers college press, 2016. – 144 p.

8. Prensky M. The World Needs a New Curriculum. - The Global Future Education Foundation, 2014 -72 p.

9. Prensky M. Digital game-Based learning. – Paragon house third ed. Edition, 2007. – 464 p.

Гевчук Н.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна, antnata@ukr.net.

Жиляк Н.В.,

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна, NatalieZhyljak@ukr.net.

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

З метою підготовки старшокласників до сімейного життя і полегшення періоду адаптації, формування адекватних уявлень про родину доцільно використовувати активні методи навчання, зокрема тренінги.

Соціально-психологічний тренінг спрямований на те, щоб допомогти молодим людям придбати систему знань про сімейне життя, про права та обов'язки, які покладаються на них як на чоловіка та дружину, усвідомити свою відповідальність як майбутніх батьків, розвинути навички повноцінного гендерного спілкування, навчити адекватних способів поводження з протилежною статтю, допомогти розкрити свій внутрішній потенціал у вираженні почуттів та емоцій.

Запропонована нами теоретична частина програми "Моя майбутня щаслива сім'я." складається з 4 частин:

1) "Родина починається з "Я";

2) "Я" та інші в родині. Міжособистісні відносини";

3) "Уявлення про родину і шлюб";

4) "Права та обов'язки членів родини".

Даний теоретичний курс спрямовано на створення образу сучасної родини, усвідомлення якостей, необхідних людині для сімейного життя, формування об'єктивних критеріїв оцінки свого сімейного життя і своєї особистості як чоловіка і батька, як дружини і матері.

Заняття проходять у формі лекцій, бесід і дискусій, програванням конкретних життєвих ситуацій.

Цільова група: хлопці та дівчата (від 15 до 17 років).

Тривалість: 3 місяці, 1раз в неділю, одне заняття розраховане на 2 години.

Обладнання: дошка; папір А-1, А-4, А-5; маркери; стікери; клей; ножиці; фарби; м'яч гумовий або паперовий.

Мета тренінгової програми: формування когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів уявлень про своє майбутнє подружнє життя, підвищити рівень правової обізнаності старшокласників з питань, що стосуються сімейного життя.

Тренінгова робота по підготовці старшокласників до сімейного життя має ряд наступних *переваг*:

- груповий досвід допомагає вирішенню міжособистісних проблем;

- група відображає суспільство в мініатюрі, у ній моделюється система взаємин і взаємозв'язків, характерна для реального життя учасників;

- можливість одержання зворотного зв'язку;

- у групі людина може навчатися новим умінням, експериментувати з різними стилями відносин серед рівних партнерів;

- у групі учасники можуть ідентифікувати себе з іншими, "зіграти" роль іншої людини для кращого розуміння її і себе, і для знайомства з новими ефективними способами поведінки;

- група полегшує процеси саморозкриття і самопізнання.

Практична частина тренінгової програми "Моя майбутня щаслива сім'я" складається з двох взаємоповязаних тематичних блоків.

Перший блок поєднує заняття, присвячені усвідомленню учасниками деяких своїх особистісних особливостей, визначенню власної ідентичності, оптимізації міжособистісного спілкування.

Даний блок містить вправи, спрямовані на розвиток потенційних можливостей особистості, її соціально-перцептивних і комунікативних здібностей, усвідомлення звичних способів спілкування з протилежною статтю, аналіз помилок у міжособистісній взаємодії.

Особливе значення в цьому блоці приділяється системі прийомів невербальної комунікації, відпрацьовуванню навичок оптимального спілкування і взаємодії з протилежною статтю.

Другий блок орієнтований на усвідомлення учасниками себе в системі сімейних взаємин, спілкування і діяльності. На цьому етапі основний акцент робиться на відпрацьовування вправ, спрямованих на розвиток широкого кола здібностей, навичок і умінь, необхідних для сімейного життя, вивчення основ спілкування в родині, закріплення нових поведінкових моделей.

Кожне заняття складається з декількох частин:

1. Вітання.

2. Визначення самопочуття - занурення учасників тренінгу в атмосферу "тут і тепер", рефлексія своїх емоційних і фізичних станів, повідомлення своїх думок і очікувань стосовно майбутнього заняття.

3. Пропозиція тренерові теми заняття.

4. Групова дискусія.

5. Рухові вправи.

6. Основна частина - практичні вправи, обговорення цих вправ, рефлексія.

7. Підведення підсумків заняття — висловлення учасників по колу про свій стан, осмислення проробленої роботи.

8. Резюмування тренера.

9. Прощанння.

Виконуючи в змодельованих ситуаціях, ті чи інші функції сім'янина і зіставляючи їх особливості з власним реальним досвідом, старшокласники починають розрізняти зовнішню і внутрішню сторони життя в родині. Вони відкривають в себе наявність переживань і починають осмислено орієнтуватися в них, завдяки чому виникає нове ставлення до самого себе.

В тренінг доцільно вводити методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції. Учасники групи за їх допомогою мають можливість розвинути уміння сприймати, розуміти самих себе.

У ході тренінгових занять за допомогою спеціальних вправ ("Особистий герб і девіз", "Рекламний ролик", "Взаємні презентації", "Угадування по асоціаціях", "Подібності і розходження") учасники отримують вербальну і невербальну інформацію про те, як їх сприймають інші люди, наскільки є точним їхнє власне самосприйняття.

Вони виробляють уміння глибокої рефлексії й оцінної інтерпретації об'єкта сприйняття.

Одним з важливих процесів життя родини є взаємне спілкування членів родини за допомогою мови, міміки, жестів. Тому в програмі тренінгу використовуються методики, спрямовані на формування "мистецтва активного слухання". У ході цих вправ ("Передача емоцій", "Подарунки", "Слухання") формуються на перший погляд елементарні, але насправді надзвичайно важливі в повсякденному сімейному житті, навички комунікації, передачі і сприйняття інформації без перекручувань, здатності вербального і невербального вираження своїх почуттів.

Ефективними є і такі вправи як ("Полярність", "Виправдання чужих очікувань", "Переможи самотність"), основна мета яких полягає в збільшенні потенціалу особистості, підвищенні її сили, можливостей шляхом інтеграції і розвитку, розширення усвідомлення самих себе, своєї ідентичності.

Основна корекційна процедура використовуваних вправ полягає у створенні для учасників тренінгу умов переживання контакту із самим собою, з оточенням, підвищення усвідомлення різних установок, способів поводження і мислення, що закріпилися в минулому і залишаються стійкими сьогодні.

У процесі тренінгової роботи важливо допомогти учням усвідомити свій життєвий сценарій, використовуючи прийоми трансактного аналізу ("Ідентифікація життєвих сценаріїв", "Характер сімейних впливів"), допомогти учасникам тренінгу змінити трагічні сценарії, яскравіше усвідомити неконструктивні способи спілкування, звільнитися від виконання нав'язаних програм поведінки.

Для набуття учасниками тренінгу комунікативних умінь, досвіду аналізу міжособистісних відносин доцільно використовувати техніки з Т-груп ("Хто Я", "Уміння вести розмову", "Постановка жесту"). З їхньою допомогою учасники починають краще усвідомлювати власні і чужі потреби, розширюють діапазон своїх поведінкових можливостей, стають більш підготовленими до рішення життєвих проблем, у тому числі сімейних, більш сприйнятливими до почуттів інших людей.

Для вироблення визначених навичок соціальної взаємодії, що виявляються на рівні поведінки, ефективно використовувати техніки з біхевіорально- орієнтованих груп чи тренінгу життєвих умінь ("Яку куртку одягне Ваня?", "Казка", "Весілля", "Сніданок, обід і вечеря", "Продукти прозапас", "Бюджет родини", "Пізніше повернення", "Справи домашні"), їх завданням є навчання учасників справлятися з тими чи іншими побутовими проблемами, виробити уміння пристосовуватися до визначених життєвих обставин, планування сімейного життя, оволодіти батьківськими функціями, комунікативними уміннями.

Таким чином, з метою формування в учнівської молоді уявлень про родину, перш за все варто навчити їх щиро відноситися до себе, до людей протилежної статі, більш точно розуміти і вербалізувати свої почуття, вирішувати міжособистісні конфлікти, взаємодіяти з протилежною статтю, закріпити нові форми поведінки, зокрема ті, котрі будуть сприяти адекватній адаптації і функціонуванню в сімейному житті.

Література:

1. Кікінежді О., Кізь О. Формування гендерної культури молоді: науково-методичні матеріали до тренінгової програми. Навчальний посібник / О. Кікінежді, О. Кізь. – Тернопіль : Богдан, 2006. – 160с.
2. Кравець В.П. Діяльність шкільного психолога з дошлюбної підготовки школярів / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1997. – 32с.
3. Панкова Л.М. У порога семейной жизни / Л.М. Панкова. – М. : Знание, 1991. – 175с.
4. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: Метод. матеріали для тренера / За заг. ред. Г.М. Лактіонової. – К.: Наук.світ, 2003. – 107 с.

Іванова М.Ю.
здобувач вищої освіти IV курсу 315-с
групи напряму підготовки
«Практична психологія»
Науковий керівник: Шевченко С.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
М. Мелітополь, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ НЕСВІДОМОГО В ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ

Психіка і особистість настільки багатогранні і складні, що на сучасному етапі розвитку психологія ще не досягла повного пізнання таємниць душі особистості. Кожна з існуючих теорій і концепцій розкриває лише якусь одну з граней психіки особистості, виявляє ті чи інші реальні закономірності, але не всю істину про сутність психіки особистості. Тому абсолютизувати якусь одну теорію і відкидати всі інші неприпустимо. Максимальна повнота і всебічність, комплексність пізнання припускають, що необхідно знати і враховувати всі існуючі концепції та підходи, розглядати психіку особистості з різних сторін, виявляючи і вивчаючи її різні грані. Актуальність вивчення проявів несвідомого підлітків має значення, тому що саме в цьому віці відбуваються кардинальні зміни в організмі, в тому числі це відбувається із психікою. Саме в підлітковому віці відбуваються зміни в психічному плані, що накладає відбиток на склад несвідомого.

Феномен несвідомого є предметом наукових досліджень, зокрема, вітчизняними психологами, як: Д. Н. Узнадзе,А. Н. Леонтьєв, П. В. Симонов, П. Я. Гальперін. В своїх дослідженнях вони розглядали несвідоме, як ключ до секретів роботи психіки особистості, та живих істот в цілому. Також цей феномен досліджували й зарубіжні психоаналітики, такі як, З. Фрейд, К. Г. Юнг, К. Хорні та інші.

Підлітковий вік – це один, з найбільш кризових періодів розвитку особистості дитини. Саме в цьому віці проходить повна перебудова в гормональному плані а також, в плані психіки. У перехідний період відбуваються кардинальні зміни мотивації, починає формуватися світогляд. Формується моральне світогляд особистості підлітка, під впливом якого провідне місце в системі спонукань починають займати моральні мотиви Встановлення такої ієрархії веде до стабілізації моральних якостей особистості підлітка [3].

Уже в цьому віці виникають і оформляються моральні переконання, які стають специфічними мотивами поведінки і діяльності підлітка. У переконанні знаходить своє вираження широкий життєвий досвід школяра, проаналізований і узагальнений з точки зору моральних норм. У становленні і розвитку особистості підлітка центральним новоутворенням або придбанням є новий рівень самосвідомості, починають з'являтися нові і змінюватися старі уявлення людини про саму себе, а також усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, характерологічних, соціальних та інших властивостей; самооцінки особистості підлітка; суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, що впливають на власну особистість. Таке негативне ставлення до власної особистості у підлітків в значній мірі пов'язано з тим, що він дивиться на себе нібито ззовні, інтерпретуючи думки з оцінкою дорослих [2].

Підлітковий вік стає переломним моментом у формуванні змісту несвідомого. В цей період особистість підлітків знаходиться на роздоріжжі, а тому вони сприймають всю інформацію з навколишнього світу дуже емоційно. Перш за все, це пов’язане з гормональною перебудовою, яка характерна для цього віку. Для особистості підлітка всі ситуації дуже гіперболізовані. Несвідоме в свою чергу проявляється дуже яскраво. Воно присутнє у діяльності, реакціях, самореалізації. Значну роль у прояву несвідомого грає те, що для підлітка дуже важливо вжитися у суспільство. Тобто за рахунок самоствердження проходить становлення особистості підлітка [4].

В цей період особистість найбільш схильна до підвищеної сугестивності. Через це можливі маніпуляції та закладання установок у

несвідоме, яку у свою чергу може проявити себе не одразу. Прикладом такої сугестивності може бути образи для наслідування, наприклад, кумири підлітків [1, 40-67].

Несвідомий характер в особистості підлітків може мати будь-яке психічне явище: відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення. Проте, відповідна інформація може пізніше «спливти» в свідомості і зробити певний вплив на думки або вчинки підлітка. Несвідоме майже завжди містить в собі інформацію, яка суперечить свідомості і розцінюється індивідом як щось абсолютно чуже і незрозуміле особистості. У світі несвідомого діє своя логіка, продиктована емоціями і звана, тому афективної. Підліток, що знаходиться в несвідомому стані, не розмежовує об'єктивне і суб'єктивне в змісті переживань[5].

Динаміка психічних актів і дій в сфері несвідомого позбавлена тимчасових і просторових обмежень, які властиві свідомості. Несвідоме початок представлено практично у всіх психічних процесах, властивостях і станах особистості підлітків. Існують несвідомі відчуття, до яких відносяться відчуття рівноваги, м'язові відчуття. Суди ж відносяться неусвідомлювані зорові і слухові відчуття, які викликають мимовільні рефлексивні реакції в зорової та слухової центральних системах. Також тут знаходиться вміння ходити, читати, писати, говорити. Всі ці вчинки виконуються автоматично, без роздумів. Зазначені види автоматизмів спочатку формуються під контролем свідомості, а потім переходять в несвідому область психіки, даючи тим самим свідомості можливість контролювати складніші операції. Довести факт автоматизмів можна, коли на шляху до реалізації будь-якої мети з'являються несподівані перешкоди. Якщо поставити під контроль свідомості здійснення зміцнілих програм, то можна порушити протягом автоматичних дій [3].

Неусвідомлювані образи сприйняття існують і проявляються в феномени, пов'язаних з впізнавання раніше баченого, в почутті знайомості, яке іноді виникає у людини при сприйнятті будь-якого об'єкта, предмета ситуації. Існує несвідома мотивація, що впливає на спрямованість і характер вчинків підлітків. Проявляється це тоді, коли підліток прагне зробити вчинок, не розуміючи причини свого бажання.

Це явище було відкрито в результаті досліджень за допомогою гіпнозу[2].

Розгадати справжню причину своєї мотивації особистість підлітка не зуміє. Несвідоме в особистості підлітків – це ті почуття, інтереси і бажання, які підлітки не усвідомлюють у себе, але які йому властиві. Вони проявляються в різноманітних мимовільних реакціях, діях, психічних явищах, які пов'язані зі сприйняттям, пам'яттю і уявою. Всі ці явища отримали назву "помилкові дії". Про прояв несвідомого в особистості підлітків кажуть застереження, описки, помилки при слуханні слів; мимовільне забування імен, обіцянок, подій та іншого, що, так чи інакше, викликає у підлітків неприємні емоції; сновидіння, мрії [3].

Отже, несвідоме може проявлятися на всіх етапах становлення особистості, але особливо чітко воно проявляється саме у підлітковому віці, коли йде повна перебудова особистості як у фізичному плані, так і в психологічному, що дає можливість розкрити несвідоме у повному аспекті.

Література:

1. Болотова А. К. Психологія розвитку та вікова психологія/А.К. Болотова, О. Н. Молчанова. – К.:ГУ ВШЕ. – 2012. – 520 с.

2. Лисенко Є. М. Вікова психологія/Є. М. Лисенко. – М.:Владос-Експрес. – 2016. – 175 с.

3. Поляков А. М. Психологія розвитку/А. М. Поляков. – СПб.:Тетра Системс. – 2009. – 304 с.

4. Хорні К. Невротична особистість нашого часу/К. Хорні. – СПб.:Академічний проект. –2009. – 208 с.

5. Юнг К. Г. Свідомість та несвідоме/К. Г. Юнг. – СПб.:Академічний проект. – 2009. –190 с.

Куньо Д. В.
здобувач І рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДРУЖНІХ КОНФЛІКТІВ У МОЛОДИХ СІМ'ЯХ

Сьогодні Україна перебуває у складних соціально-економічних умовах, які постійно змінюються та впливають на становище всіх структурних одиниць суспільства, зокрема сім'ї. Сім'я, як соціальна група, що складається з осіб, пов'язаних шлюбними, кровними чи офіційними зв'язками, постійно відчуває на собі ті зміни, які відбуваються у державі, та відповідно, сама впливає на її розвиток.

Процес формування, становлення та розвитку сучасної української молодої сім'ї проходить у складних і суперечливих умовах, на фоні яких відбувається погіршення фізичного і психічного стану здоров'я людей, зростання міжособистісної ізоляції, агресивності, нездатності розв'язувати проблеми і конфлікти, що виникають на їх життєвому шляху. На сьогодні молоде подружжя зіштовхується з низкою нових проблем, через що втрачає здатність виконувати життєво необхідні функції й може опинитися в кризовому становищі. Зважаючи на це, можна стверджувати, що ситуація внутрішньосімейних стосунків дедалі загострюється, внаслідок чого збільшуються протиріччя та конфлікти у суспільстві, що може мати негативні наслідки не лише для сім'ї, але й для країни загалом.

Конфлікт – зіткнення протилежних інтересів і поглядів, напруження і крайнє загострення суперечностей, що призводить до активних дій, ускладнень, боротьби та супроводжуються складними колізіями.[2]

Тема подружніх конфліктів у молодих сім'ях на сьогодні є дуже актуальною, адже завдяки дослідженням М.І. Алексєєвої, Т.В. Говоруна, С.В. Дворняка, В.І. Зацепіної, Т.С. Кириленка, С.В. Ковальової,

О.С. Кочаряна, М.М. Обозової можна стверджувати про наявність кризи, в якій опинилась сьогодні молода українська сім'я. Ознаками такої кризи є: високий рівень незадоволеності обох сторін подружнім життям, нестабільний розвиток відносин у шлюбі, конфліктність, стійка орієнтація молодого подружжя на розлучення та малодітну сім'ю, нездатність досягти злагоди, зростання кількості розлучень тощо. З цієї точки зору стає зрозумілим, що сім'я, особливо на початковій стадії її розвитку, потребує психологічної підтримки та допомоги.

Однак, у сучасній психологічній науці немає єдиної думки щодо комплексного підходу до діагностики сімейних взаємин, недостатньо розроблені шляхи попередження та подолання виникнення конфліктів у молодих сім'ях. Значної уваги також потребує теоретичне та експериментальне дослідження причин виникнення подружніх конфліктів на початкових етапах формування сім'ї, коли вона підлягає особливому впливу різноманітних зовнішніх і внутрішніх негативних факторів.

Так, В.П. Ратніков вважає, що в період «притирання» молодого подружжя найбільш типовими причинами конфліктів можуть стати такі як: міжособистісна несумісність; претензії на лідерство; перевагу; розподіл домашніх справ; управління бюджетом; використання порад членів родини чи друзів; інтимно-особистісна адаптація.

Шлюбна адаптація, як особливість розвитку молодої сім'ї може бути наступних видів: адаптація до шлюбних ролей; до нових обов'язків і прав; до спільної узгодженої діяльності; до розподілу праці в шлюбі; адаптація до темпераменту, характеру, до всього психічного світу партнера; адаптація до потреб, інтересів, звичок, способу і стилю життя шлюбного партнера; адаптація до основних цінностей життя; адаптація фізіологічна, у тому числі сексуальна; адаптація до професійної діяльності чоловіка. Труднощі пов'язані з порушенням адаптації подружжя до сімейних стосунків також можуть стати причиною виникнення конфліктів

У молодого подружжя можуть бути сильні почуття, гарні матеріальні і житлові умови, але шлюбне життя не складається через те, що вони не можуть пристосуватися один до одного. Це може сприяти

виникненню постійного психічного напруження, конфліктів, сварок, образ, підозр і взаємних звинувачень.

С.М. Ємельянов називає такі найважливіші причини конфліктів у молодій сім'ї: обмеження одним із подружжя свободи, активності, дій, самовираження іншого; негативна поведінка одного із членів сім'ї (алкоголізм, наркоманія, токсикоманія); розбіжність інтересів, прагнень, обмеженість можливостей для задоволення потреб одного із членів сім'ї (на його думку); авторитарний, жорсткий тип взаємовідносин, які складаються у молодій сім'ї; наявність важких матеріальних проблем, які практично не можливо розв'язати; авторитарне втручання родичів в подружні відносини; сексуальна несумісність партнерів.

Таким чином конфлікти в молодих сім'ях мають свої характерні особливості. З метою їх визначення нами було проведено емпіричне дослідження поведінки молодого подружжя у конфліктній ситуації. Для цього було застосовано опитувальник «Характер взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях» (автори Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман). Дана методика дозволяє виявити найбільш конфліктогенні сфери подружніх відносин, ступінь згоди (або незгоди) в конфліктних ситуаціях, рівень конфліктності в парі.

У емпіричному дослідженні взяло участь 15 молодих подружніх пар (30 респондентів). При цьому, під молодим подружжям розуміється пара, яка перебуває у шлюбі не більше 5 років. Опитувальник розроблений у двох варіантах, для чоловіків та для жінок, що дає нам можливість порівняти результати партнерів. За допомогою даної методики можна визначити сфери конфліктів, в яких найчастіше відбуваються зіткнення, що стають причиною виникнення конфліктів у подружніх парах: проблеми відносин з родичами і друзями; питання, пов'язані з вихованням дітей; прояв прагнення до автономії. порушення рольових очікувань; неузгодженість норм поведінки; прояв домінування одного з партнерів; прояв ревнощів; розбіжності у ставленні до грошей

Одним з найважливіших для нашого дослідження є припущення про те, що неузгодженість норм та способів поведінки партнерів є однією з причин виникнення конфліктів у молодій сім'ї.

У результаті проведеного дослідження було виявлено, що у конфліктних ситуаціях, пов'язаних з родичами та друзями, пари рідко

вступають у конфлікт, їх поведінка набуває пасивного характеру. Лише 20% респондентів приймає активну позицію і вступає у конфлікт. Це може бути ознакою того, що подружжя не так давно знаходиться у шлюбі та дуже вразливе до ситуацій, які на них впливають ззовні.

В питаннях, пов'язаних з вихованням дітей, усі респонденти виявляють пасивність та не вступають у конфлікт. В даній ситуації це пов'язано з тим, що в більшості молодих сімей немає дітей і в житті вони не стикалися з проблемою їх виховання. 13% респондентів не прагнуть проявляти автономію і не вступають в конфліктну ситуацію, якщо вона виникає. Хоча ці пари знаходяться у шлюбі не більше трьох років і для них було б характерно виходити на відкритий конфлікт. Разом з тим, пара, яка знаходиться у шлюбі близько п'яти років, виходить на відкриту суперечку, що не мало б бути для них актуально.

Вивчаючи рольові очікування було з'ясовано, що 93% обстежуваних займають нейтральну позицію, якщо їх очікування з приводу сімейних ролей не співпадають з реальністю. У разі розбіжності поведінкових норм, 93% респондентів не будуть конфліктувати з цього приводу; 67% опитаних респондентів у разі виникнення конфліктної ситуації краще підкоряться ніж вийдуть на відкритий конфлікт, а 33% навпаки будуть прагнути домінування і вирішення конфлікту на свою користь.

Вивчаючи особливості прояву ревнощів, з'ясовано, що 87% респондентів не будуть влаштовувати сварку з приводу ревнощів партнера, вони краще приймуть пасивний характер вирішення конфлікту; 13% опитуваних, навпаки вийдуть на відкритий конфлікт і будуть з'ясовувати стосунки. Цей феномен можна пояснити тим, що дані подружні пари дуже мало знаходяться у шлюбі і не мають високого рівня довіри до партнера. В ситуації розбіжностей по відношенню до грошей, 93% опитаних прагнуть залагодити ситуацію конфлікту і вирішити питання мирним шляхом, а 7% будуть виходити на відкритий конфлікт і протистояння.

Отже, враховуючи результати емпіричного дослідження можна зробити висновок, що для конфліктів у молодих сім'ях характерна неузгодженість між рольовими очікуваннями і прагненням

домінування. При цьому ініціатором залагодження та узгодження конфліктної ситуації частіше виступають жінки.

Література:

1. Молода сім'я: проблем та умови її становлення / За ред. проф. А.Й. Капської, – К.: ДЦССМ, 2003. – 184 с.

2. Москаленко В.В. Конфлікт / В.В. Москаленко // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №5. – С. 13-16.

Малихіна Т.П.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Конюхова А.М.
студентка факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв
Бердянського державного педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
t.p.malihina@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ НА ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Становлення повноцінної особистості дитини залежить насамперед від системи стосунків у сім'ї. Для маленької дитини сім'я – це цілий світ, у якому вона живе, діє, робить відкриття; вчиться любити, ненавидіти, радіти, співчувати. Будучи її членом дитина вступає у певні відносини з батьками, що можуть вплинути на неї як позитивно, так і негативно.

В роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників М. Боришевського, Г. Варги, В. Гарбузова, Ю. Гіппенрейтер, Т.Говорун, Е. Ейдемілера, О.Захарова, С. Ковальова, В. Леві, А. Лічко, А. Прихожан, А. Співаковської, В. Століна, Т. Яценко та інших переконливо показана залежність формування особистості дитини від стилю виховання в

родині, батьківського ставлення до дитини, способів родинного спілкування. При цьому на хід психічного розвитку дитини суттєво впливають не тільки грубі порушення в батьківському ставленні й поведінці, а і різні стилі поведінки з дитиною, що впливають на формування тих чи інших особливостей її психіки.

Визначальними для осмислення аспекту особистісного становлення дитини дошкільного віку, стали ідеї І. Беха, М. Боришевського, З. Карпенко, О. Кононко, В. Котирло, М. Крулехт, В. Кудрявцева, Т. Піроженко, Ю. Приходько, Т. Титаренко.

Як провідна лінія розвитку особистості у дитячій психології розглядалася проблема саморегуляції поведінки дошкільників і завжди привертала увагу багатьох дослідників. Цій проблемі присвячено значну кількість наукових праць. В залежності від визначення змісту поняття саморегуляції, від поглядів на проблему, увага концентрувалась навколо різних видів цього процесу. Зокрема, особливості саморегуляції особистості у сфері міжособистісних відносин (Б. Ломов, Ю. Міславський та ін.), сенсомоторна (П. Жоров, О. Конопкін, В. Чудновський), стильова (Є. Коноз, В. Морсанова, Р. Сагієв), вольова (В. Іванников, В. Калін, В. Котирло, В. Селіванов), емоційна (І. Бринза, Я. Рейковський, О. Саннікова О.Чебикін, О.Чернікова), моральна (М. Боришевський, Б. Братусь, Т. Кириченко, П. Якобсон), мотиваційна (О. Ксенофонтова, В. Степанський, А. Файзуллаєв), особистісна (К. Абульханова-Славська, І. Чеснокова), інтелектуальна (В. Моляко, О. Тихомиров) та ціннісно-смислова саморегуляція (Л. Долинська, І. Кон, В. Семенов, В. Ядов), що в кінцевому рахунку виявляється в поведінці дитини.

Ряд дослідників наголошують, що прояви неадекватного батьківського ставлення, а саме, недостатня увага, гіпоопіка нерідко викликають у дітей сенсорний голод, недорозвиненість вищих почуттів, інфантильність особистості. В той же час протилежний вказаному тип батьківського ставлення – гіперопіка, сильні обмеження з боку батьків – призводять до невротичного та пригніченого стану, підозрілості, невпевненості та тривожності, психічної незрілості труднощів у спілкуванні з іншими дітьми [3]. Діти з адекватним батьківським ставленням характеризуються гарною адаптованістю до шкільного

середовища та спілкуванню з однолітками, вони активні, незалежні, ініціативні, доброзичливі, емпатичні.

Негативна оцінка дорослих на думку Кононко О. викликає у дитини негативні емоційні переживання, що підштовхує її до перегляду своїх дій, коригування вчинків у тому напрямку, який заданий вимогами вихователів, батьків або рекомендується соціальними нормами [2].

Стійка негативна оцінка поведінки дитини, на думку Косарєвої О., а тим більше її особистості в цілому є тяжкою психотравмуючою ситуацією, оскільки дошкільнику здається неможливим досягнення задоволення соціальних потреб тими засобами, які йому пропонує дорослий [1].

Незадоволені потреби викликають емоційну напруженість, відбувається своєрідне блокування психічного акту. Це може мати різні наслідки: або відбудеться стимулювання прискорення розвитку особистісних якостей при розв'язанні суперечностей, тобто, перехід їх на більш високий рівень саморегуляції, що спостерігається в разі продуктивного виходу з ситуації, або (якщо особистість незріла, а емоційна напруженість надто велика) відбувається зрив, дезінтеграція психічних функцій.

Наше емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення порушень у дитячо-батьківських відносинах, вивчення рівня емоційного стану дітей та з'ясування впливу батьківського ставлення на формування саморегуляції поведінки дошкільників.

В якості показників саморегуляції поведінки дошкільників було виділено: рівень тривожності, адекватність емоційних проявів та поведінкових реакцій, соціометричний статус дитини в дошкільному колективі. Показниками батьківського ставлення виступили стилі батьківського ставлення та положення дитини в сім'ї.

Для визначення особливостей батьківського ставлення було використано тест-питальник батьківського ставлення А. Варга, В. Століна; положення дитини в сім'ї визначалося за методикою «Кінетичний малюнок сім'ї»; рівень тривожності дітей визначався за методикою «Дитячий тест тривожності Р. Теммл, М. Дорки і В. Амен» та методикою діагностики тривожності Р.Сирса. Діагностика дітей на адекватність емоційних проявів та поведінкових реакцій відбувалася за допомогою методики «Абетка настрою» Н. Белопольської, визначення

соціометричного статусу дитини в дошкільному колективі визначалося за методикою «Дві хатки».

Експериментальну вибірку склало 19 дітей віком 5-6 років та їх батьків. Базою дослідження став ЗДО № 16 м. Кам'янське, Дніпропетровської області.

Аналіз результатів показників батьківського ставлення виявив наступні типи: авторитарне ставлення до дітей мають 31,6% сімей; позитивне – 31,6%, позитивне з гіперопікою – 5,3% сімей; негативне – 15,5% сімей, негативне з ігноруванням – 10,5% сімей, ігнорування – 5,3% сімей. Результати унаочнені на рис. 1.

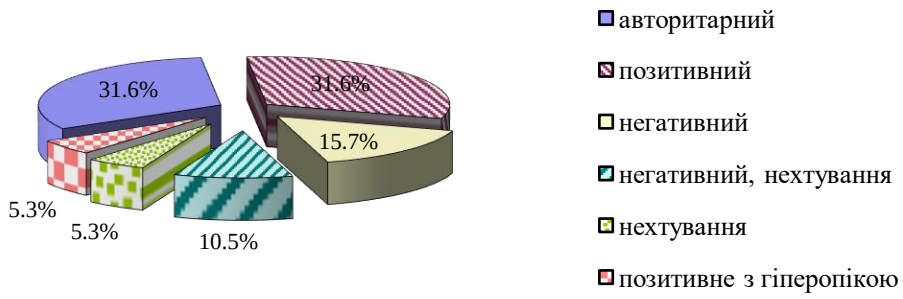

Рис.1 Типи батьківського ставлення

Проаналізувавши результати обстеження дошкільників за показниками саморегуляції поведінки ми виявили, що: 26,3% дошкільників мають високий рівень саморегуляції поведінки, це діти з низьким або середнім рівнем тривожності, з ними залюбки спілкуються однолітки або вони є «зірками», у них високий рівень адекватності емоційних проявів та поведінкових реакцій; 42,1% дошкільників мають середній рівень саморегуляції поведінки – це діти, що мають середній рівень тривожності, з ними залюбки спілкуються однолітки у них середній рівень адекватності емоційних проявів та поведінкових реакцій; 31,6% дошкільників мають низький рівень саморегуляції поведінки – це діти ізольовані, з високим рівнем тривожності, низьким рівнем адекватності емоційних проявів та поведінкових реакцій.

Зіставивши тип батьківського ставлення до дитини та рівень саморегуляції її поведінки ми маємо такі результати, у більшості дітей у яких є непорозуміння з батьками виявлені порушення у спілкуванні з однолітками, вони є ізольованими у групі. Але спостерігаємо групу

дітей, що є соціометричними зірками у своїй групі незважаючи на авторитарне ставлення батьків або ігнорування ними, це діти, що мають низьку тривожність та середній рівень адекватності емоційних проявів та поведінкових реакцій. Ігнорування членів родини дитина компенсує за рахунок взаємодії з однолітками, знаходячи дієвий вихід з ситуації, яка склалася, що сприяє прискоренню розвитку особистісних якостей необхідних при вирішенні виникаючих протиріч, тим самим дитина набуває більш високого рівню саморегуляції. Вона вчиться контролювати власні емоції або взагалі їх не показувати. Діти до яких батьки позитивно ставляться, мають дружні стосунки з однолітками, поведінка їх у групі адекватна. Саморегуляція, як вміння стежити за своєю поведінкою відповідно до певних норм поведінки, у дітей здійснюється успішніше за рахунок їх емоцій. В ході експериментального дослідження було визначено, що характер батьківського ставлення впливає на емоційний стан дітей (тривожність та рівень індивідуальної чутливості), що в свою чергу проявляється в адекватності емоційних проявів та поведінкових реакцій у групі та в подальшому вплинути на функціональні можливості психіки – занижену самооцінку, відсутність креативності, уяви, продуктивності пам'яті й як результат деструкція і гальмування розвитку особистості.

Результати експериментального дослідження показали необхідність розробки і застосування спеціального комплексу взаємодії психолога, педагогічного колективу дошкільного закладу й сім'ї, спрямованого на забезпечення дієвості форм і методів формування гармонійних взаємин батьків і дітей старшого дошкільного віку.

Література:

1. Косарєва О.І. Особливості міжособистісних конфліктів дітей дошкільного віку з батьками *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: Збірник наукових праць. Кн.1. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. С. 241-245.

2. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника. Київ : Стилос, 2000. 336 с.

3. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. Москва : Апрель-Пресс, 2000. 512 с.

Malinowska A.
studentka IV roku psychologii
Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, Polska
agnieszka.malinowska@op.pl
Nagórska N.
studentka IV roku psychologii
Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, Polska
nikolanagorska@op.pl
Łodygowska E.
doktor nauk społecznych w dziedzinie psychologii
adiunkt w Zakładzie Psychologii Klinicznej i Psychoprofilaktyki,
Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, Polska
ewalodygowska@gmail.com

ROZWÓJ TOŻSAMOŚCI U MŁODYCH DOROSŁYCH - PORÓWNANIE STUDENTÓW PSYCHOLOGII I STUDENTÓW INNYCH KIERUNKÓW

TŁO TEORETYCZNE

Tożsamość kształtuje się w toku rozwoju człowieka, stanowiąc wypadkową czynników środowiskowych i podmiotowych, ze szczególnym uwzględnieniem spektrum doświadczeń jednostki w obszarze dokonywanej przezeń eksploracji otoczenia i podporządkowywania swoich zachowań wymaganiom środowiska. Formowana na skutek indywidualnych doświadczeń jednostki tożsamość stanowi nie tylko swoisty "produkt" wieńczący okres adolescencji, ale pozostaje również ważną determinantą, wyznaczającą jakość funkcjonowania w okresie dorosłości.

Problematyką tożsamości zajmuje się wiele dyscyplin naukowych, takich jak: psychologia, filozofia czy socjologia. Przedstawiciele tych dziedzin używając pojęcia tożsamości mogą rozumieć ją w różnorodny sposób, ze względu na odmienność definicji w poszczególnych paradygmatach. Ponadto w ramach jednej nauki – psychologii – rozumienie tego zagadnienia jest zróżnicowane [1].

Ważne ujęcie rozwoju tożsamości stanowi teoria statusów tożsamości J. Marcii [2], zakładająca, iż w rozwoju tego konstruktu istotną rolę odgrywają takie czynniki jak: doświadczanie niepewności, stawianie sobie pytań, eksploracja, poszukiwanie odpowiedzi, podejmowanie decyzji i dokonywanie ważnych wyborów. Czynniki te tworzą szersze kategorie, określane jako *eksploracja* lub *podjęcie zobowiązania*, a stopień ich nasilenia przesądza o wystąpieniu jednego z czterech możliwych statusów tożsamości: 1) tożsamości rozproszonej, która spowodowana jest brakiem wyraźnych zobowiązań oraz znikomą eksploracją; 2) tożsamości przejętej (nadanej), w której występuje obecność (często narzuconych z zewnątrz) zobowiązań przy deficycie eksploracji; 3) tożsamości moratoryjnej, cechującej się intensywną eksploracją i brakiem podjętych zobowiązań; 4) tożsamości osiągniętej, która przejawia się w podjęciu poważnych zobowiązań po intensywnej eksploracji [2].

Model podwójnego cyklu formowania się tożsamości, opisany przez K. Luyckxa i współpracowników [3] rozszerza zaproponowane przez Marcię ujęcia eksploracji i zobowiązań. W modelu tym wyodrębnia się dwa cykle: *cykl podjęcia zobowiązania* oraz *cykl oceny zobowiązania*. Celem pierwszego z nich jest utworzenie systemu zobowiązań tożsamościowych. Inicjuje go podjęcie przez jednostkę działań orientacyjnych, określanych jako *eksploracja wszerz*: osoba poszukuje różnych możliwości i dróg rozwoju, co kończy się *podjęciem zobowiązania*, czyli dokonaniem wyboru spośród wielu alternatyw. To te wybory kształtują tożsamość człowieka. Cykl drugi rozpoczyna się od analizy i ewaluacji wcześniej podjętych zobowiązań - podmiot ocenia przyjęte przez siebie wybory, dokonując tego za pomocą tzw. *eksploracji w głąb*. Gdy jednostka stwierdzi, że podjęte wybory są satysfakcjonujące, następuje proces identyfikacji z nimi, określany jako *identyfikacja z zobowiązaniem*.

Autorzy [3] do modelu włączają jeszcze jeden wymiar tożsamości, nazwany *eksploracją ruminacyjną.* Aspekt ten może, ale nie musi, pojawić się w procesie kształtowania się tożsamości (gdyż związany jest z nienormatywnym jego przebiegiem). Eksploracja ruminacyjna wiąże się z poczuciem lęku i niepewności w zakresie dokonanych wyborów i wyraża się w powracaniu jednostki do tych samych strategii budowania tożsamości,

które są nieskuteczne, co jednocześnie utrudnia otrzymanie odpowiedzi na pytania tożsamościowe [3, 4].

Celem zaprezentowanego badania była empiryczna weryfikacja różnic w kształtowaniu się poczucia tożsamości pomiędzy osobami studiującymi psychologię i osobami studiującymi kierunki niezwiązane z nauką o zachowaniu człowieka.

Metodologia

Hipotezy badawcze. Postawiono 5 hipotez badawczych o istniejącej różnicy między studentami psychologii a studentami innych kierunków dotyczących wymiarów tożsamości, jakimi są: 1) podjęcie zobowiązania (hipoteza 1), 2) eksploracja wszerz (hipoteza 2), 3) eksploracja ruminacyjna (hipoteza 3), 4) identyfikacja ze zobowiązaniem (hipoteza 4), eksploracja w głąb (hipoteza 5).

Grupa badana. Badanie przeprowadzono na 76 losowo dobranych studentach psychologii. Dobór grupy kontrolnej (n = 76), jaką stanowili studenci innych kierunków, miał również charakter losowy, jednakże kontrolowano zmienną płci i wieku dążąc do zapewnienia homogeniczności grup. W rezultacie uzyskano dwie grupy (N = 152), z jednakową proporcją płci (8 mężczyzn i 68 kobiet w każdej), w wieku od 20 do 26 lat (M = 22,17, SD = 1,67). Obie grupy nie różniły się pod względem pozostałych zmiennych demograficznych: miejsca zamieszkania ($\chi^2(4, N = 78) = 5{,}26$, p = ,262), statusu: student - student/pracujący ($\chi^2(1, N = 78) = 0{,}06$; p = ,809), środowiska życia: zamieszkiwanie z rodziną, partnerem/rką, samotnie itp. ($\chi^2(3, N = 78)=0{,}27$; p = ,966). Badanie miało charakter dobrowolny i anonimowy.

Narzędzia. W badaniu zastosowano: ankietę online, mającą na celu pomiar danych demograficznych oraz Skalę Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS - *Dimensions of Identity Development Scale*) autorstwa Luyckxa, Schwartza, Berzonsky`ego (2008), w polskiej adaptacji Piotrowskiego i Brzezińskiej [4]. Narzędzie to służy do pomiaru procesów formowania tożsamości i pozwala wyodrębnić 5 czynników: *eksploracji wszerz, eksploracji w głąb, eksploracji ruminacyjnej, podjęcia zobowiązania* oraz *identyfikacji ze zobowiązaniem*. Każdy z czynników osadzony jest na 5 twierdzeniach. Badani ustosunkowują się do 25 pytań na 5–stopniowej skali Likerta. Kwestionariusz charakteryzuje się odpowiednimi wartościami wskaźnika rzetelności: *a* Cronbacha dla

poszczególnych skal mieści się w przedziale od *a* = ,67 (dla *Eksploracji w głąb)* do *a* = 0,91 (dla *Podjęcia zobowiązania*) [4].

Wyniki. Ze względu na niezgodne z rozkładem normalnym rozkłady analizowanych zmiennych (istotne statystycznie wartości testu Shapiro-Wilka dla większości skal) zdecydowano się na zastosowanie testu nieparametrycznego *U* Manna-Whitneya (tabela 1).

Tabela 1. Statystyki rang i wyniki analiz testem *U* Manna-Whitneya (*N* = 152)

Zmienna	Kierunek	n	M_{rang}	S_{rang}	*U*	*p*
PZ	k_1	76	72,36	5499,00	2573,00	0,244
	k_2	76	80,64	6123,00		
EW	k_1	76	79,53	6044,00	2658,00	0,394
	k_2	76	73,47	5584,00		
ER	k_1	76	84,70	6437,00	**2265,00**	**0,021**
	k_2	76	68,30	5191,00		
IZ	k_1	76	71,70	5449,50	2523,50	0,178
	k_2	76	81,30	6178,50		
EG	k_1	76	78,95	6000,50	2701,50	0,490
	k_2	76	74,05	5627,50		

Adnotacja. PZ – podjęcie zobowiązania; EW – eksploracja wszerz; ER – eksploracja ruminacyjna; IZ – identyfikacja ze zobowiązaniem; EG – eksploracja w głąb; k_1 – studenci psychologii; k_2 – studenci pozostałych kierunków.

Przeprowadzone analizy (por. tab. 1) wykazały brak różnic między studentami psychologii a studentami innych kierunków w zakresie nasilenia takich wymiarów tożsamości jak: podjęcie zobowiązania, eksploracja wszerz, identyfikacja ze zobowiązaniem oraz eksploracja w głąb, toteż brak jest podstaw do potwierdzenia postawionych hipotez 1, 2, 4 i 5.

Natomiast przeprowadzona analiza testem rangowym wykazała istotną statystycznie różnicę na poziomie wymiaru eksploracji ruminacyjnej (U = 2265; Z = -2,30; $p < 0,05$) - studenci psychologii ujawnili znacząco wyższe nasilenie tej cechy (M_{rang1} = 84,70) niż studenci pozostałych kierunków (M_{rang2} = 68,30), co pozwala na potwierdzenie postawionej hipotezy 3.

Wnioski. Uzyskane wyniki wskazują, że wybór kierunku studiów nie jest czynnikiem, który może różnicować młodych ludzi w większości aspektów formowania się tożsamości. Oznacza to, że studenci, niezależnie od

dokonanych wyborów zawodowych, w podobny sposób poszukują dróg rozwoju, mierzą się z możliwościami i opcjami i podejmują decyzje przyjmując określone zobowiązania.

Jednocześnie, prezentowane badania wykazują, że wśród studentów psychologii częściej ujawnia się eksploracja ruminacyjna, która wiąże się z lękiem i niepewnością w zakresie dokonywanych wyborów, jak również potrzebą podejmowania dalszych poszukiwań.

Uzyskany rezultat może nasuwać pytania o cechy i dyspozycje, leżące u podłoża kształtowania się tożsamości, które to czynniki powinny być ujęte w kolejnych badaniach. Jednocześnie uwzględnienia wymaga również aspekt motywacyjny - być może osoby wybierające psychologię jako kierunek studiów traktują tę opcję jako możliwość dokonania autorefleksji i lepszego poznania siebie? Zatem być może, to nie fakt studiowania psychologii "wyzwala" eksplorację ruminacyjną, ile poziom rozwoju tożsamości kandydatów sprzyja określonemu wyborowi studiów. Rozstrzygnięcie wątpliwości w tym zakresie wymaga poszerzenia badań, z koniecznością włączenia do nich większej ilości mężczyzn.

Reasumując warto wspomnieć o zaobserwowanej w ostatnich latach tendencji do odraczania wchodzenia w dorosłość [4]. W literaturze pojawia się nawet pojęcie "wyłaniającej się tożsamości", odnoszące się do przedłużonego moratorium, które może być traktowane jako dodatkowy okres rozwojowy pomiędzy późną adolescencją i wczesną dorosłością [4]. Odnotowanie tego zjawiska może stanowić implikację do poszukiwania szerszego, społecznego kontekstu eksploracji ruminacyjnej.

Bibliografia

[1] Brzezińska, A. I., Cieciuch, J. (2015). Tożsamość – nowe operacjonalizacje, nowe problemy. *Studia Psychologiczne, 53*(3), 5-8.

[2] Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego – identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3(5),* 551–558.

[3] Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four–dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, *42*, 58–82.

[4] Piotrowski, K., Brzezińska A. I. (2017). Skala Wymiarów Tożsamości DIDS: Wersja Zrewidowana. *Psychologia rozwojowa*, 22(4), 89-111.
[5] Brzezińska, A. I. (2017). *Tożsamość u progu dorosłości. Wizerunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS.

Малихіна О.А.
аспірантка кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету
м.Бердянськ, Україна
moart1902@gmail.com

ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ САМОПОВАГИ

Актуальність дослідження обумовлена тим, що радикальні зміни, які відбулися в нашій країні, вплинули на різні аспекти життя. Гострота соціально-економічних проблем, різкого майнового розшарування населення призвело до духовної кризи суспільства, яке супроводжується емоційним дискомфортом людей. В останні роки широко обговорюється проблема невміння молодого покоління ціннісно розпоряджатися часом життя, вибудовувати життєву перспективу, розставляти в майбутньому цілі значимі для суб'єкта. Особливого значення набуває вивчення життєвої перспективи в студентському віці, коли уявлення про своє майбутнє, усвідомлення минулого, конструювання свого життєвого шляху, є основою життєвого самовизначення та впливає на наступні значущі вибори людини. Побудова життєвої перспективи – це висування етапних цілей, розробка шляхів їх досягнення, а також рефлексія сенсу досягнення цих цілей. Життєві перспективи особистості, їх чітке усвідомлення, надійність та пролонгованість у часі, визначаються віковим, сімейним і професійним самовизначенням у житті та залежать від особистості, від її соціальної – психологічної активності й зрілості.

Теоретико – методологічна основа дослідження життєвих перспектив особистості базується на працях Л. Виготського, Б. Ломова, В. Кузьміна, К. Абульханової – Славської, Є. Головахи, В. Слободчикова, І. Ральнікової, Н. Литвинової і ін.

У дослідженнях учених Р. Ануфрієвої, Г. Балла, І. Беха, Є. Головахи, О. Донченка, О. Злобіної, І. Кона, Л. Сохань, В. Татенка, Т. Титаренко, Е. Помиткіна, самоповага, як ціннісне ставлення особистості до себе розглядається крізь призму проблеми життєвих смислів, особистісних виборів, особистої відповідальності та суб'єктності особистості.

Життєва перспектива особистості активно починала розроблятися з 80-х років XX століття, в контексті проблеми життєвого шляху. Ранні роботи С. Рубінштейна і Б. Ананьєва слугували основою для широкого вивчення цієї проблеми. На думку С. Рубінштейна, життєвий шлях не просте розгортання плану життя, це соціально детермінований процес, на кожному етапі якого виникають певні новоутворення. У той же час, людина є активним учасником цього процесу, і в будь-який момент може втрутитися в нього. Автор підкреслює цілісність і безперервність життя, безперервність всіх його фаз [3].

Розглядаючи життєву перспективу з позиції розуміння проблеми життєвого шляху особистості, К. Абульханова – Славська визначає її як єдину картину майбутнього в суперечливому та складному взаємозв'язку програмованих і очікуваних подій, від яких, на думку людини, залежить його соціальна цінність та сенс життя [1].

Як пов'язана самоповага з самооцінкою особистістю своїх якостей, здібностей, умінь; з реальними досягненнями; оцінкою, одержуваної від інших людей та як це впливає на її життєву перспективу? Проведений Р. Уайли аналіз великої кількості експериментальних досліджень, дозволив зробити ряд висновків: реальні досягнення в більшій мірі пов'язані із самооцінкою досягнень, а не із самооцінкою здібностей; зв'язок реальних досягнень з показниками самоповаги низькі, а зв'язок об'єктивних характеристик здібностей із самооцінкою і самоповагою ще нижчі, тобто зв'язок самоповаги з показниками досягнень і особливо показниками здібностей, носить складний та неоднозначний характер

[5]. Отже, можна припустити, що реальні життєві досягнення мало впливають на рівень самоповаги особистості, як і її здібності. Таким чином є щось, що сприяє формуванню самоповаги й в кінцевому підсумку її життєвої перспективи.

К. Роджерс вказує на значення атмосфери «безумовної позитивної уваги» значущих людей для формування гнучкої Я-концепції, що піддається змінам, вільної від умов, цінностей і захистів [4]. З позиції нашого дослідження цю думку можна інтерпретувати таким чином: повага, прийняття особистості дитини близькими людьми призводить, перш за все, до власного самоприйняття і в той же час сприяє відкритості до оцінок себе у все більш розширеному життєвому просторі, по мірі дорослішання. Таким чином, саме прийняття і повагу, яку людина отримала в дитинстві від близьких та значимих людей, на все життя буде з нею.

Починаючи формуватися в ранньому дитинстві при наявності безумовної батьківської любові, самоповага, як суб'єктивне самоздійснення, відбивається в почутті власної гідності, та не потребує підкріплення конкретними життєвими досягненнями. Та в той же час, як складне особистісне утворення самоповага, безсумнівно виявляється в повазі до себе як до діяча, та проявляється в почутті задоволеності власними досягненнями. Зростання значення самоповаги в структурі особистості відповідає зростанню особистісної автономії. Розвиваючись, на думку С. Мадді, особистість рухається в напрямку «більшої незалежності або самостійності» [2]. Самоповага є тією особистісною структурою, яка забезпечує цілісність особистості. З цим феноменом пов'язані поведінка людини, її життєві плани і прогнози їх успішності, рівень домагань. Самоповага, формуючись на основі прийняття і поваги близькими в дитинстві, збагачується оцінками себе в діяльності по мірі дорослішання. Можна припустити, що зростаючи з дорослішанням, частка зовнішньої складової самоповаги, компенсує недолік самоприйняття, але не замінює її. Крім того, у міру дорослішання і розвитку особистості, зростає і саме значення самоповаги як інтегруючого фактора.

Закладаючи підмурок самоповаги в дитинстві, її реальні прояви можна спостерігати у більш дорослі періоди життя людини, а саме в

студентському віці. Студентський вік характеризується процесом реалізації життєвих очікувань та часто визначається формуванням об'єктивного, цілісного осмислення і сприйняття власного життя, посиленням прагнення до реалізації життєвих задумів; поглибленням і зміцненням почуття власної значущості, підвищенням самоповаги, впевненості у власних силах, самооцінки; ростом цілеспрямованості, самостійності, соціальної рішучості; розвитком комунікабельності, баченням власного життєвого шляху, почуттям реальності, появою поведінкової стратегії співробітництва; формуванням здатності застосування досвіду соціального оточення.

Саме це спонукало нас до дослідження життєвої перспективи у студентів з різним рівнем самоповаги. В якості діагностичного інструментарію для вивчення життєвої перспективи шляху ми обрали метафору як засіб казко терапії. Вона здатна розкривати одне явище через інше, виводити сприйняття за рамки звичного контексту при збереженні первісного змісту, будучи посередником в передачі «невимовного», що робить її незамінним інструментом дослідження внутрішнього світу людини. В дослідженні взяли участь 25 осіб віком від 18 до 29 років (студенти спеціальності «Психологія»). Випробувані були обрані і розподілені на три групи за рівнем самоповаги.

Дослідження передбачало два етапи. На першому етапі кожній групі випробуваних було запропоновано схематично, на малюнку зобразити свій життєвий шлях, як вони його уявляють. Закінчивши малювання, випробовувані, за необхідності, давали усні пояснення з приводу зображеного. Наступним етапом було придумати і розповісти казку подорож. Перед початком виконання завдання випробуваним давалася така інструкція: «Згадайте будь-які казки, які Ви коли-небудь чули або читали. Згадайте, які в них можуть відбуватися події, хто може бути персонажем цих казок, чим чарівні казки відрізняються від побутових. Спробуйте придумати і розповісти свою казку на тему подорожі ». Подальшим кроком було залучення випробуваних до інформаційного простору метафори. Досліджувані здійснювався вибір зображень з колоди метафоричних асоціативних карт. Кількість обраних карт не обмежувалося. Кожен учасник міг вирішувати сам,

скільки карт обирати і обирати їх взагалі для подальшої роботи, або ні. Вибрані карти знаходилися в полі зору випробуваного до кінця дослідження. Майже всі респонденти, почувши про завдання, запевнили про свою нездатність складати казки,та по факту скласти казкову історію вийшло у всіх. Розрізнялися складені історії ступенем фантазійності-реалістичності, наявністю або відсутністю бажання або наміру вийти за рамки буденності. Частина випробовуваних відчувала збентеженість під час розповіді казки, вважаючи свою історію недостатньо цікавою, оригінальною або глибокою.

Аналіз результатів дослідження показав, що студенти з середнім рівнем самоповаги з декількох варіантів шляху обирають один і слідують йому до фіналу історії, що узгоджується з результатами аналізу малюнкових зображень життєвого шляху. Тенденція реалізувати в казці декілька варіантів життєвого шляху простежується у респондентів групи з високим рівнем самоповаги. Це можна пояснити схильністю до розширення варіативності життєвої лінії та великим ступенем довіри до себе і своїх виборів. Повернення казкового на початок шляху, як варіант фіналу історії обирали представники групи з низьким рівнем самоповаги. Це може свідчити про більшу значимість теперішнього місця, як «місця сили» для особистості з дефіцитом самоповаги.

Запропонований нами в дослідженні підхід дає можливість студентам переосмислити все те що відбулося в їх житті і через казкову метафору побачити спрямованість майбутніх подій.

Література:

1. Абульханова-Славская, К.А. Жизненные перспективы личности *Психология личности и образ жизни.* Москва, 1987. С. 138-144.

2. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ. Санкт Петербург : Речь, 2002. 542 с.

3 Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания. *Известия Алтайского государственного университета.* 2011. №2/1 (69). С. 53-60

4.Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение. Москва, 2007. 560 с.

5. Wylie R.C. The self-concept. Lincoln, NB, 1974.

Малихіна Т.П.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
t.p.malihina@gmail.com

ДО ПИТАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Складні процеси побудови нових орієнтирів на сучасному етапі розвитку суспільства відображаються на особистісних прагненнях кожної окремої людини та на її життєтворчому потенціалі. Соціальне буття людини спрямоване на перспективи, які знаходяться у більш-менш віддаленому майбутньому. В умовах трансформації нашого суспільства, дослідження особистісних прагнень, як пошуку шляхів розвитку людини, її цінностей, ідеалів, нових моделей майбутнього є досить актуальною. Особистісні прагнення – це те, що особистість хоче отримати від життя, очікувану задоволеність життям у майбутньому.

Вивчення феномену життєвої перспективи особистості та трансформації моделі власного майбутнього завжди викликало у дослідників стійкий інтерес.

Розгляду життєвої перспективи як складової психологічного часу і життєвого шляху особистості присвячено низку праць вітчизняних і зарубіжних психологів: К. Абульханової-Славської, Я. Васильєва, Є. Головахи, Ф. Зимбардо, В. Ковальова, І. Кона, О. Кроніка, К. Левіна, Ж. Нюттена, В. Татенко, Т.Титаренко, Л. Франка та ін..

Соціально-психологічний аспект життєвої перспективи особистості досліджували К. Абульханова-Славська, Є. Головаха, О. Кронік, К. Платонов, І. Ральнікова, Л.В. Сохань.

Психологічним особливостям становлення життєвої перспективи особистості в юнацькому віці присвячені праці Л. Божович, Є. Головахи,

Ж. Вірна, Л. Виготського, І. Кона, В. Колюцького, І. Кулагіна, А. Левенця, Л. Регуш, Г. Рудь, О. Шегда та ін.

На важливість студентського періоду в становленнії особистості наголошували М. Алексєєва, Б. Ананьєв, М. Боришевський, М. Дьяченко, Л. Кандибович, С. Максименко, Н. Мачурова, Л. Разживіна, В. Слободчиков та ін..

Розглядаючи поняття «життєва перспектива» К. Платонов визначає її як образ бажаного, усвідомлюваного та можливого свого майбутнього життя за умови досягнення певних цілей. Але перспектива може бути не завжди бажаною, а іноді очікуваною з тривогою і побоюваннями – навряд чи ми плануємо невдачі і втрати, але цілком їх можемо очікувати, готуючись запобігти негативним наслідкам. Отже життєва перспектива – це цілісний, складний і суперечливий взаємозв'язок програмованих й очікуваних подій, які слід розглядати як картину майбутнього. Життєва перспектива особистості може втратити позитивну регулятивну функцію та дезорганізовувати поведінку людини, якщо вона очікує втрати і невдачі й при цьому не знаходить програмованих подій, що могли б запобігти або подолати наслідки очікуваних втрат [5].

Вивчаючи життєву перспективу, Є. Головаха трактує її як цілісну картину майбутнього, основою побудови якої є висунуті особистістю цілі, збудовані плани, ціннісні орієнтації, програмовані і очікувані події. На думку автора, плануючи своє майбутнє, намічаючи конкретні події – цілі та плани, людина виходить перш за все з певної ієрархії ціннісних орієнтацій, що представлені в її свідомості. З широкого спектру соціальних цінностей, індивід обирає ті, які найбільш тісно пов'язані з його домінуючими потребами. Як тільки поставлені цілі досягнуті і втрачають заохочувальну силу, ціннісні орієнтації стимулюють до постановки нових цілей, зауважує Є. Головаха [3].

Розрізняти психологічну, особистісну і життєву перспективи як три різних явища пропонує К. Абульханова-Славська. Вона вважає, що психологічна перспектива – це «здатність людини свідомо, подумки передбачити майбутнє, прогнозувати його, представляти себе в майбутньому ... Особистісна перспектива включає не тільки здатність людини передбачати майбутнє, але і готовність до нього в сьогоденні, установка на майбутнє (готовність до труднощів в майбутньому, до

невизначеності і т.д.) ... Життєва перспектива передбачає сукупність обставин і умов життя, які створюють для людини можливість оптимального життєвого просування »[1, 144].

В. Ленс вводить термін «перспектива майбутнього», яку він розуміє як «... особистісну рису, що має подвійне мотиваційний значення: вона породжується в мотиваційних процесах, будучи результатом мотиваційної цільової установки, і сама впливає на досягнення мети» [9, 145]. Основне призначення перспективи майбутнього, на його думку, це передбачення майбутніх подій в сьогоденні.

Співзвучними з ідеями В. Ленса є погляди З. Залєсскі [10], який визначаючи «особисте майбутнє», вбачає в ньому перш за все здатність людини передбачати майбутні події, ставити плани різні за терміном та орієнтуватися на різні можливості.

І. Ральникова [6] наголошує, що життєва перспектива як психологічна система та багатовимірний образ майбутнього може бути досліджена за допомогою аналізу її структури (сукупність стійких зв'язків між подіями майбутнього, минулого і сьогодення), змісту (сукупність планованих і очікуваних в майбутньому подій), якісних параметрів (узгодженість, реалістичність, тривалість, диференційованість, оптимістичність), змін в процесі життєвого шляху особистості (життєва перспектива – це динамічний образ майбутнього, а не раз і назавжди обрана стратегія поведінки), характеру організації активності людини в сьогоденні (життєва перспектива організовує та спрямовує активність особистості в теперішньому часі).

Структурним компонентом, що забезпечує реалізацію життєвої перспективи є життєві плани значну роль у формуванні яких на думку Т. Титаренко слід відводити життєвим завданням [7]. Життєві завдання, як вважає авторка, більш насичені емоційно та передбачають конкретні умови своєї реалізації, що суттєво відрізняє їх від життєвих цілей. Адекватність постановки життєвих завдань є передумовою для формування бажаної ідентичності та досягнення бажаного майбутнього.

Немалий інтерес для нашого дослідження становить питання життєвої перспективи в студентському віці. Студентський вік, за визначенням Б. Ананьєва, це особлива онтогенетична стадія соціалізації

індивіда, це період здійснення життєвого самовизначення, вибору напрямку майбутнього життя [2]. Саме спрямованість у майбутнє є особливістю цього вікового періоду, яка визначається необхідністю почати самостійне життя, обрати свій життєвий шлях, розпочати здійснення задуманих планів (Л. Божович, І. Корчікова, Н. Палагіна). Це вік вибору майбутньої професії, власної життєвої перспективи. І. Корчікова підкреслює, що помилки особистого вибору, зроблені в юнацькому віці, мають суттєвий негативний вплив на все його життя [4].

Серед основних новоутворень студентського віку більшість авторів називають життєві плани та життєву перспективу, саморефлексію, готовність до самовизначення, розширення сфер життя (Л. Божович, Л. Виготський, В. Слободчиков, Н. Палагіна, Е. Шпрангер). Молода людина усвідомлює власну індивідуальність, самовизначення в суспільстві, своє призначення в житті. Важливим є те, що вона здатна до осмислення оточуючої реальності та розуміння власного досвіду. Отже можна зазначити, що особливості розвитку особистості в студентському віці перш за все пов'язані з побудовою образу майбутнього життя – життєвої перспективи. Підготовка до дорослого життя робить орієнтацію на майбутнє основним виміром самосвідомості студентів та соціальним завданням цього віку. Під час переходу від шкільного до студентського періоду життя відбувається зміна ставлення до майбутнього: якщо школяр дивиться на майбутнє з позиції теперішнього, то студент – з позиції майбутнього [8].

Отож, період студентства є періодом пошукового експериментального самовизначення на фоні прискореного розвитку психічних якостей особистості, формування професійних та світоглядних установок. Молода людина пробує себе в різних видах практичної або теоретичної діяльності, заводить знайомства з представниками протилежної статі в пошуках стійких інтимних стосунків, складає плани подальшого життєвого шляху.

Спираючись на обговорювані вище наукові погляди, ми розглядаємо життєву перспективу особистості студента в контексті психологічних теорій і визначаємо її як багатовимірний образ майбутнього. Особливої нашої уваги в подальшому дослідженні буде потребувати вивчення життєвих цілей, планів й завдань, що їх визначає для себе особистість в

студентському віці, які ми будемо вивчати через основні виміри образу майбутнього: ціннісно-смисловий, емоційно-оцінний, когнітивний, організаційно-діяльнісний.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299с.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт Питербург : Питер, 2001. 288 с.

3. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт Питербург. 2001. С. 256–269.

4. Корчікова І.В. Особистісна автономія як чинник визначення життєвої перспективи в юнацькому віці : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 246 с.

5. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. Москва : Наука, 1982. 310с.

6. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания. *Известия Алтайского государственного университета.* 2011. №2/1 (69).С. 53-60

7. Титаренко Т.М. Життєві завдання особистості як соціально-психологічний чинник моделювання майбутнього. *Наук. студії із соц. та політ. психології*: зб. ст. Київ, 2007. Вип. 16 (19). -С. 304-311.

8. Шегда О. Андрущак М. Дослідження життєвих перспектив студентів першокурсників. *Вісн. Миколаївського держ. ун-ту ім. В. Сухомлинського*. *Сер. Психологічні науки*. 2012. Вип. 8. Т. 2. С. 356-365.

9. Nuttin J., Lens W. Future time perspective and motivation: theory and research method. Leuven : Leuven University Press, 1985. 235 c.

10. Zaleski Z. Personal Future in Hope and Anxiety Perspective. *Psychology of Future Orientation*. Lublin. 1994. P 173-194.

Малофєєв О.В.,
студент 4 курсу,
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
alexcmal75@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ БАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ – УЧАСНИКАМИ АТО

Більшість військовослужбовців, які повертаються із АТО, мають яскраво виражені стресові розлади, здебільшого не можуть, та і не знають, як впоратись зі станами та відчуттями, які вони переживають; мають труднощі щодо повноцінної соціальної інтеграції. Часто при поверненні бійця до мирного середовища існує ймовірна загроза проявів сприйняття оточуючого через «військову призму дійсності», замкнутості в собі, тривоги щодо неможливості адаптування до мирних умов життя, зміни ціннісних орієнтацій, взагалі ставлення до життя [3].

Проте, сьогодення вимагає від людини вибору правильної життєвої стратегії, яка б сприяла збереженню особистісної цілісності, психічного здоров'я та досягненню самореалізації в майбутньому.

В сучасних психологічних дослідженнях особливого значення набуває розробка феномену «життєвих перспектив особистості» – усвідомлене, відносно структуроване опанування особистістю власного майбутнього. Життєва перспектива виконує інтегративну функцію, характеризуючи основні змістовні та структурні моменти, пов'язані з уявленнями людини про власне майбутнє, здійснює регулюючу функцію, за допомогою чого вибудовується життєва позиція і стиль життя людини [1].

Чимало психологів і соціологів (К. Абульханова-Славська, Є. Балабанова, Є. Гофман, Є. Головаха, О. Кронік, Л. Коган, К. Левін, В. Магун, Ж. Нюттен, Л. Рубінштейн, В. Сєрєнкова, Л. Сохань, М. Титма, В. Татенко, Т. Титаренко, В. Франкл, Г. Чередніченко, Г. Шляхтін,

В. Ядов та інші) активно досліджували проблему особистості в часі. Ними були сформульовані наукові підходи та розглянута низка понять, що відображали різні аспекти ставлення людини до майбутнього: часова перспектива, життєві цілі, плани, прогнози, стратегії, перспективи, програми. Кожне з них розкриває один з аспектів системи уявлень про майбутнє людини.

За К. Левіним, життєва перспектива є складовою загальної часової перспективи, яка ґрунтується на уявленні особистості про своє майбутнє і минуле. Автор виділяє у часовій перспективі такі параметри: реальне/ірреальне, психологічне минуле і психологічне майбутнє [2]. Звуження часової перспективи вказує на примітивність поведінки (К. Левін, І. Лангмейєр, З. Матейчек, А. Прихожан і Н. Толстих).

Ф. Зімбардо стверджує, що поєднання часових орієнтацій буде адаптивним і оптимальним для психологічного і фізіологічного здоров'я індивіда лише в разі гнучких переходів від однієї часової орієнтації до іншої залежно від ситуації, потреб і цінностей людини [5].

Є. Головаха, І. Дубровіна, М. Толстих розглядають часову перспективу як результат ефективної соціалізації, розвитку особистості, важливу частину світогляду людини, що впливає на усвідомлення сенсу життя, самореалізацію, оптимізацію подальшого життєвого просування, оскільки вона пов'язана з життєвими цінностями, цілями, планами [1].

Отже, життєва перспектива – це картина майбутнього, що містить складний взаємозв'язок очікуваних подій, відтворює загальну спрямованість, спосіб усвідомленого, відносно структурованого опанування особистістю власного близького й віддаленого майбутнього.

Наслідки психотравмуючих подій, до яких відносять бойові дії на сході України, призводять до формування психологічної дезадаптації, зниження якості життя в цілому. Після виходу з психотравматичної ситуації людина намагається інтегрувати власний життєвий досвід у цілісну структуру (Ю. Александровський, Г. Нікіфоров, В. Марищук, Н. Тарабріна, Н. Воронцов, П. Петрик, В. Моляко,О. Морозов, В. Клименко та інші) [4].

В. Чудновський вважає, що успішність реадаптації в постекстремальний період пов'язана з набуттям «оптимального смислу

життя», «будівництво» якого засноване на фундаменті загальнолюдських цінностей. Якщо в ієрархії ціннісних орієнтацій зберігається значимість сім'ї, професії, любові, здоров'я, творчої активності – основних життєвих цінностей, які характеризують цілісну особистість, можна засвідчувати успішність адаптації. Якщо ціннісні орієнтації спрямовані назовні (на зміну оточення, пошук задоволення), посттравматичні симптоми можуть не тільки не послабитись, але й стати хронічними [4].

Для військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, ціннісно-смислові орієнтації зазнають значних змін, переосмислюються сформовані життєві програми, цілі власного розвитку, формуються інші критерії оцінки минулого, теперішнього і майбутнього [4].

Отже, необхідно допомогти бійцям – учасникам АТО зрозуміти смисл минулого, знайти своє місце сьогодні і на цій основі сформувати цілі майбутнього. Можливість конструювання майбутнього, формування нових життєвих програм дозволить покращити психологічний стан, буде сприяти самореалізації, відкриє нові можливості збереження нормальної якості життя військового.

Вибірку нашого дослідження склали 28 осіб (100% – чоловіки) віком від 20 до 55 років, які брали участь у бойових діях, протягом квітня 2014 – жовтня 2015 років.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей переживання стресових станів учасниками зони проведення АТО за допомогою первинного скринінгу ПТСР та Міссісіпської шкали для оцінки посттравматичних реакцій (військовий варіант) дозволило зробити наступні висновки: у 61% бійців найбільш яскраво виражені ознаки ПТСР; визначено, що домінуючим типом реагування на травматичну подію є захисний механізм «уникання» (39%), використання якого призводить до зниження інтересу, почуття відстороненості та відчуженості від інших, емоційної притупленість, самотності, апатії, небажання планувати своє майбутнє, невпевненості у собі, тривоги і депресії; порушення пізнавальної сфери, зростання агресивність, невмотивованих спалахів гніву тощо. Другий тип реагування на травматичну подію є «вторгнення» (29%), при якому учасники АТО не бажають «впускати» в їх емоційну сферу і самі емоційно не

включаються в ситуації інших. Механізм «фізіологічна збудливість» спостерігалася у 21% осіб, який проявлявся такими симптоми: безсоння, зниження концентрації уваги, підвищена дратівливість, спалахи гніву, невмотивована надпильність та підвищена готовність до «реакції втечі».

За допомогою методики часових перспектив Ф. Зімбардо було виявлено, що в учасників бойових дій переважає часова орієнтація на гедоністичне й фаталістичне теперішнє (46,4%). Друге, третє місце посідають часові орієнтації на позитивне минуле і майбутнє (39,3%). Найменше військовослужбовці орієнтовані на негативне минуле (14,3%).

Отже, військовослужбовці, які сприймають своє теперішнє як фаталістичне менше задоволені своїм життям; не мають чіткого уявлення про особистісний та професійний розвиток; в них нижча здатність долати життєві перешкоди, які сприймаються як доля; виникають труднощі у знаходженні сенсу діяльності, можливостей для розв'язання проблем і саморозвитку, у відкритості до нового, розкритті власного потенціалу. Також респонденти схильні до переживання гедоністичного теперішнього, коли життя бачиться повним задоволень, яких вони були позбавлені на час проведення бойових дій. Такі чоловіки майже не користуються наявними можливостями, менше планують власне майбутнє і не докладають зусиль для реалізації задуманого, не замислюються над постановкою стратегічних життєвих цілей з метою самовдосконалення; цінують насолоду, живуть моментом без жалю про подальші наслідки. Орієнтовані на «безпечне життя», за умов якого від них нічого не вимагається.

Бійці, які орієнтовані на позитивне минуле і майбутнє, зацікавлені в нових можливостях і готові змінюватися, долати життєві труднощі; краще прогнозують розвиток подій, вміють надавати сенс своїм діям, виходячи із розуміння майбутнього; цілеспрямовані в реалізації життєвих планів; відкрити до нового; ставляться позитивно до минулого й цінують отриманий раніше досвід; мають позитивну систему переконань.

Негативне та травматичне ставлення військовослужбовців до власного минулого формує звужену орієнтацію на майбутнє, виступає перешкодою для визначення перспектив життя і саморозвитку.

За результатами психодіагностичного обстеження були виокремленні завдання, які є найбільш актуальними при роботі з військовослужбовцями: пробудження інтересу до себе і своїх ресурсів; розвиток відповідальності за власне майбутнє; вибудовування адекватної позитивно орієнтованої ідентичності; візуалізація майбутніх можливостей й перенесення очікуваних картин майбутнього у психологічне теперішнє; проектування, планування власної стратегії розвитку, визначення потреб в особистісному та професійному самовдосконаленні; базових професійних та життєвих компетенцій; ознайомлення з основними орієнтирами ефективної професійної та життєвої самореалізації; побудова власного цільового профілю реалізації майбутнього життя [4].

Таким чином, більшість військовослужбовців – учасників АТО психологічно нездатні самостійно повернутися в систему соціальних зв'язків і норм мирного життя, тому постає потреба в спеціалізованому наданні соціальної та психологічної допомоги, яка сприятиме формуванню образу бажаного та реалістичного майбутнього, життєвих перспектив як важливого чинника самореалізації; вміння визначати життєві пріоритети, актуалізувати основні життєві цінності, психологічні ресурси; дозволить покращити психологічний стан, відкриє нові можливості будування оптимальних взаємин з іншими.

Література:

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К. : Наук. думка, 1988. – 143 с.

2. Левин К. Теория поля в социальных науках/ Курт Левин. – [Пер. Е. Сурпина]. – СПб. : Речь, 2000. – 368 с.

3. Маклаков А. Проблеми прогнозування психологічних наслідків локальних військових конфліктів / А. Маклаков, С. Чермянін, Е. Шустов // Психологічний журнал. – 1998. – № 2. – С. 15–27.

4. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям: кол. моногр. / М. Мушкевич, Р. Федоренко, А. Мельник [та ін.] (за заг. ред. М. Мушкевич). – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 254 с.

5. Сеник О. Адаптація опитувальника часової перспективи

особистості Ф. Зімбардо (ZTPI) / О. Сеник // Соціальна психологія. – 2012. – № 1–2 (51–52). – С. 153–168.

Малихіна Т.П.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Міріленко О.Л.
Студентка факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв
Бердянського державного педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
t.p.malihina@gmail.com

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОЇ ФРУСТРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ НА РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ МОТИВУ ВЛАДИ У ЗАСУДЖЕНИХ

Наразі особливий інтерес викликає проблема дослідження особистості засуджених, їх соціально-психологічних особливостей. Результати цих досліджень наголошують на нагальній необхідності врахування соціально-психологічних особливостей засуджених у процесі формуваня стратегічного плану їх виправлення та ресоціалізації.

Вивченню питання особистості засудженого, його внутрішнього світу та поведінки було присвячено багато праць відомих психіатрів, психологів, філософів та науковців інших наук, таких як: Ф. Бассін, Л. Буєва, А. Глоточкин, М. Дебольский, В. Дєєв, А. Ковальов, А. Міхлін, В. Момов, В. Морозов, А. Наприс, В. Пірожков, К. Платонов, В. Поздняков, А. Ратинів, В. Семенов, Ю. Славинська, А. Ушатіков, З. Фрейд, Ю. Чуфаровський, В. Ядов, В. Яковлев, та інші.

Поняття особистості засудженого А. Ратинів [6]. наділяє специфічним змістом. Засуджений – це вже не та людина, яка скоїла злочин, бо сам злочин наклав відбиток на його психіку, він пережив процедуру судочинства, випробував масу суперечливих впливів у виправно-трудовій колонії. Особистість засудженого – це конкретна людина, яка відбуває покарання, та розглядається крізь призму її соціальних якостей.

В основі поведінки і діяльності засудженого, лежить ієрархія установок й відповідних їм мотивів. Причому вищі рівні диспозиційної структури вступають в дію лише тоді, коли мета не може бути досягнута і потреба не задовольняється на більш низькому рівні, це призводить до виникнення фрустрації.

Говорячи про особистість злочинця або засудженого, ми маємо на увазі соціальне становище людини і виконувані ним соціальні функції. Відзначимо, що, потрапивши після засудження в місця позбавлення волі, злочинець починає грати інші соціальні ролі, ніж на волі. Вони випливають з вимог режиму, трудової діяльності, навчання і т.д.. Серед чинників, які впливають на особистість засудженого є багато особливостей навколишнього середовища тай рис особистості самого засудженого, що можуть викликати фрустрацію. Однією з основних причин фрустрації, або фрустрованості, є суспільне довкілля людини, тобто соціум, а він у засудженого кардинально змінюється. Серйозне порушення особистісно-средовищної взаємодії, конфліктні ситуації в новому соціальному середовищі, відіграють суттєвої роль в формуванні фрустраційних станів у засуджених.

Виходячи з мети нашого дослідження виникає необхідність розібратися з дефініціями «фрустрація» і «фрустрованість», що є близькими за значенням поняттями, але нетотожні та як з ними співвідноситься соціальна фрустрованість Фрустрація – психічний стан людини, що викликається об'єктивно непереборними або суб'єктивно сприйманими, як непереборні труднощами, що виникають на шляху до досягнення мети. Фрустрованість є складовою частиною фрустрації, її наслідком, тією глибинною емоційною реакцією, яка виникає при зіткненні з непереборними перешкодами і в подальшому формує стратегію поведінки суб'єкта в його діяльності. Соціальна ж фрустрованість – це форма психічної напруги, що наступає внаслідок незадоволеності досягненнями і положенням особистості в соціальній ієрархії. Соціальна фрустрованість обумовлює емоційне ставлення особистості до позицій, які були нею зайняті в суспільстві на поточний момент життя [2]. Соціальна фрустрованість є наслідком реальної соціальної ситуації, обумовлена характерологічними особливостями особистості і визначає стресогенність соціальних фрустраторів, таких, як

незадоволеність сімейними та робочими відносинами, рівнем освіти, соціально-економічним статусом, місцем, займаним в суспільстві, фізичним і психічним здоров'ям та іншим.

Питаннями соціальної фрустрованості в різні роки займалися такі вчені як Ю. Александровский, В. Бойко Л. Вассерман, Б. Беребін, С. Дженерян Д. Гвоздєва та інші.

Соціальна фрустрованість загалом відображає ступінь незадоволеності особистості соціальними досягненнями в основних аспектах життя та її діяльності. ЇЇ можна розглядати як специфічний комплекс переживань відносин особистості у соціумі, який виникає у відповідь на дію фруструючих чинників соціальної сфери, що ярко проявляється у засуджених, яких позбавили адаптивних форм функціонування у суспільстві [3]. Засуджений втрачає свій звичний статус, отримуючи новий статус засудженого, нове положення призводить його до вступу в нові суспільні відносини і до виключення з ряду відносин, які характеризували його як особистість раніше [4].

Не менш цікавим є той факт, що опинившись в ув'язненні людина прагне вибудувати певну ієрархію відносин, що спирається на прагненні до переваги де центральне місце займає мотив влади.

Питаннями прагнення до влади та вивченням мотиву влади займалися А. Адлер, Д. Аткінсон, Д. Макклелланд, Д. Уінтер, Х. Хекхаузен та інші.

Мотив влади займає важливе місце в ієрархії мотивів і є однією з головних рушійних сил діяльності та соціальної поведінки. Д. Макклелланд називає мотивом влади потребу відчувати себе сильним і проявляти свою могутність в дії, а також несвідоме прагнення впливати на інших. Людей з високою мотивацією влади він умовно поділяє на тих, хто прагне до влади заради влади, необмеженого права командувати іншими; та на тих, хто прагне до влади для вирішення групових завдань, цілей колективу і завдань окремих виконавців, участі в процесі досягнення цілей [5].

А. Адлер дійшов висновку, що в основі влади лежить прагнення до переваги, що є фундаментальним законом людського життя; це щось, без чого життя людини неможливо представити. Він розглядав прагнення до

переваги (досягнення найбільшого з можливого), як головний мотив влади. А. Адлер був переконаний в тому, що прагнення до переваги є природженим і що ми ніколи від нього не звільнимося, тому що це прагнення і є саме життя. [1].

Саме визначення зв'язку між рівнем сформованості мотиву влади у засуджених та рівнем їх соціальної фрустрованості стало метою нашого дослідження.

Дослідницька робота виконувалася на базі Державної установи «Бердянська виправна колонія №77» В дослідженні взяло участь 25 осіб чоловічої статті віком від 20-40 років. Для виявлення рівня соціальної фрустрованості було обрано методику діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. Вассермана (модифікація В.Бойко). Прагнення до влади досліджувалося за методикою «Мотив влади» Є. Ільїна.

Результати дослідження рівня соціальної фрустрованості засуджених (див. рис.1) показало, що низький рівень мають 24% респондентів, також 24% опитаних мають занижений рівень, 20% випробуваних мають середній рівень соціальної фрустрованості у 16% соціальна фрустрованність помірного рівня та у 8% цей показник має завищений рівень.

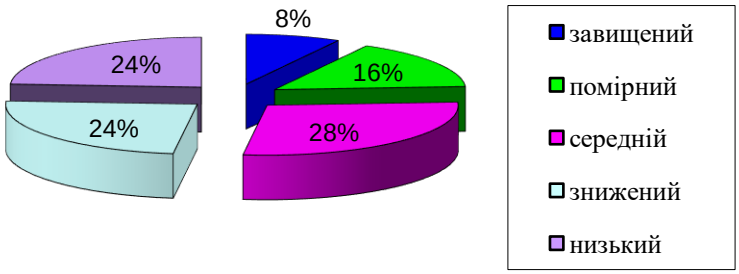

Рис.1 Результати діагностики рівня соціальної фрустрованості засуджених у %

За результатами дослідження рівня сформованості мотиву влади було виявлено, що 40% випробовуваних мають високий рівень сформованості мотиву влади, а решта випробовуваних – 60% мають середній рівень сформованості цього показника. Необхідно підкреслити, що низького рівня сформованості мотиву влади у нашій

виборці не було виявлено.

Графічне представлення кореляційного зв'язку між змінними: рівнем мотиву влади у засудженого та рівнем його соціальної фрустрованості наведене на діаграмі розсіювання (Рис. 2).

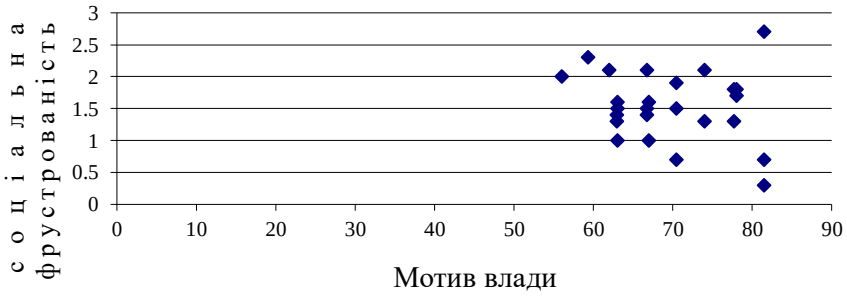

Рис.2 Діаграма розсіювання

На діаграми розсіювання добре видно, що між рівнем сформованості мотивації влади та рівнем соціальної фрустрованості існує негативний та слабкий за характером тісноти зв’язок. Отже маємо зворотній зв'язок між соціальною фрустрованістю і мотивом влади: чим менше засуджений підвладний соціальній фрустрованості тим більше у нього мотив влади.

Література:

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологи. Москва: Когито-Центр, 2002. 220 с.

2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: вигляд на себя и на других. Москва : Филинъ, 1996. 472 с

3. Ермолаева Л. И. Фрустрация как социально-психологический феномен : автореф. дис. ... канд. психол.: 19.00.05 Москва, 1993. 22 с.:]

4. Кабанов О.М. особистість засудженого та соціально-психологічні особливості відбування довічного позбавлення волі. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «ПРАВО».* Харьків. 2018. Вип. 28. С121-131

5. Макклелланд Д. Мотивация человека. Санкт Питербург : Питер, 2007. 672 с.

6. *Ратинов А.Р.* Психология личности преступника. Ценностно-нормативный поход. *Личность преступника как объект психологического*

исследования. Москва, 1979. 243с.)

Павленко Д.С.
здобувач І рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НЕВРОТИЧНИХ СТАНІВ У ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасному суспільстві проблема невротизації особистості набуває нових масштабів: апатія, різноманітні конфлікти, дратівливість і незадоволеність стали звичними психічними станами. Подібні фактори дуже гостро відбиваються на всіх аспектах життя людини та знижують її якість. Поєднання несприятливих умов середовища і зростання нервово-психічної напруженості збільшують рівень невротизації всіх представників людської популяції. Однак, найважливіше те, що даною проблемою не займаються належним чином та, відповідно, не здійснюється профілактична та відновлювальна робота.

Особливо вразливими до різних психостресорних факторів є люди, що працюють в сфері «людина-людина». Дана проблема вкрай актуальна, оскільки в даний час можна спостерігати досить високий рівень невротизації серед викладачів закладів вищої освіти, що, при постійних впливах психотравмуючих ситуацій, може привести до розвитку нервово-психічних і психосоматичних розладів.

Існує безліч підходів до розуміння феномену неврозу. Представники цих напрямів вважають, що невроз зумовлюється патологічним впливом, біологічних (І. Павлов) або психологічних механізмів (В. Мясищев, А. Свядош, Б. Карвасарський). Деякі дослідники вважають, що невротичні феномени викликані названими патологічними механізмами чисто біологічної природи (А. Струни, Л. Кактурський). З точки зору біхевіористів (Дж. Вольпе, С. Рашман),

реально існують лише окремі невротичні симптоми як результат неправильного навчання. Тобто, вони стверджували, що немає неврозу, що ховається за симптомом, це просто сам симптом. Екзистенціалісти взагалі не вважають неврози хворобою. Наприклад, Р. Мей стверджує, що невроз – це форма відчуженого існування. Прихильники гуманістичної психології (наприклад, К. Роджерс) говорять, що невроз – це незадоволена потреба в само актуалізації [2].

Сучасні дослідники стверджують, що неврози – нормальна поведінка в ненормальному суспільстві, тобто поведінка індивіда не відповідає очікуванням суспільства і навпаки, що досить часто можна зустріти у викладацькій діяльності. Адже працю педагога вирізняють такі особливості, як складність, динамічність, багатоаспектність, поліфункціональність та творча спрямованість (О. Абдулліна, В. Семіченко). Педагогічній діяльності притаманні високі емоційні навантаження, регулярна перевтома, постійні стресові ситуації (Т. Кружева, О. Кокун, І. Болотнікова, Г. Дзвоник, Ж. Ламбуцька, Т. Савченко, Т. Ткачук, Т. Завадська). Наслідком підвищеної стресогенності педагогічної діяльності є те, що у багатьох викладачів наявна підвищена тривожність, фрустрованість, дратівливість, втома, часті головні болі, безсоння, «синдром емоційного вигоряння». Значна частина педагогів страждає хворобами стресу – соматичними та нервово-психічними розладами. У третини викладачів та вчителів показник міри соціальної адаптації нижчий, ніж у хворих на неврози (Л. Скрипко, О. Кокун). Таким чином, різні дослідження підводять нас до того, що неврози найчастіше виникають у людей взаємодіючих зі сферою «людина-людина», зокрема – викладачів закладів вищої освіти [2].

Мета нашого дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей розвитку неврозів у викладачів закладів вищої освіти.

Неврози, група невротичних розладів – стани, що розвиваються у здорових людей під впливом стресів, емоційних або психологічних травм, нерозв'язних життєвих ситуацій. Неврози розрізняються за причинами виникнення, симптомами та проявами. Близько 20%

дорослого населення страждає тим чи іншим видом неврозу. Симптоми неврозів виражаються як ознаки емоційного, психічного дискомфорту, що проявляються на фізіологічному рівні, а також нерідко «маскуються» під клінічну картину різних захворювань. Неврози, невротичні розлади характеризуються широким спектром симптоматичних проявів, які зачіпають емоційну сферу, поведінкові реакції, а також виражаються в різноманітних соматичних проявах.

Стан неврозу здатний приносити як незначний, так і істотний дискомфорт людині, впливати на якість її життя, працездатність, сімейні та родинні стосунки. До найбільш поширених соматичних симптомів неврозів відносять такі прояви: стомлюваність, зниження працездатності, що не відповідають рівню навантаження на організм; головний біль, пов'язаний з підвищеним тонусом м'язів голови і шиї; тривалі або стрибкоподібні зміни артеріального тиску (як підвищення, так і зниження); реакції з боку серцево-судинної системи (зміни в ритмі серцебиття, тахікардія, озноб, відчуття жару, почервоніння, раптова блідість шкіри обличчя, шиї, грудей); підвищення потовиділення; порушення сну (безсоння, сонливість, жахіття, часті пробудження серед ночі); розлади травлення, порушення діяльності шлунково-кишкового тракту (закрепи, діареї, печія); зниження, підвищення, зміна апетиту; запаморочення, непритомність, порушення діяльності вестибулярного апарату; біль в області серця, грудей, «кардіоневрози»; невпевненість у власних силах, хронічна тривога, нерішучість, втома; істотне зниження працездатності [1].

Про наявність даного розладу у викладача закладу вищої освіти можуть свідчити такі ознаки: емоційне неблагополуччя без видимих причин; проблеми в спілкуванні; часте переживання почуття страху, тривоги, тривожного очікування чогось; нерішучість; можливі панічний розлад або панічні атаки, фобії; нестабільність настрою, різка або часта його мінливість; суперечливість і невизначеність системи цінностей, життєвих уподобань і бажань, цинізм; дратівливість; неадекватна самооцінка: завищення або заниження; плаксивість; висока чутливість до стресів у вигляді відчаю або агресії; тривожність, вразливість, образливість; зацикленість на психотравмуючій ситуації; спроби швидко працювати закінчуються втомою, зниженням уваги і розумових

здібностей; відзначається виникнення підвищеної чутливості до перепадів температур, яскравого світла, гучних звуків; розлади сну: сон тривожний, поверхневий, не приносить полегшення, вранці помічається сонливість; серцевий та головний біль; підвищена стомлюваність, відчуття втоми, загальне зниження працездатності; потемніння в очах від перепадів тиску, запаморочення; біль в області живота; складність тримати рівновагу, порушення вестибулярного апарату; порушення апетиту (недоїдання, почуття голоду, переїдання, при прийомі їжі швидка насичуваність); психологічний страх фізичного болю, підвищена турбота про своє здоров'я; вегетативні порушення: підвищена пітливість, серцебиття тощо [2].

Виникнення даного стану залежить від різноманітних фізичних і психологічних факторів. Найбільш часто викладачам закладів вищої освіти доводиться стикатися з такими етіопатогенетичними впливами: тривалі психологічні переживання або розумові перевантаження; неможливість вирішити особисті проблеми; неуважність, яка привела до негативного наслідку; інтоксикація і хвороби, що призводять до виснаження організму; патологія розвитку центральної нервової системи, яка супроводжується нездатністю до тривалої фізичної і розумової праці (вроджена астенія).

Існує кілька класифікацій видів неврозів. За однією з найбільш поширених, розрізняють наступні види неврозів: фобічний невроз, або невроз страху; невроз нав'язливих станів (рухів, думок); неврастенія, прояв психосоматичного розладу; реактивний невроз, що виникає внаслідок стресу або ситуаційного порушення; істеричний невроз, що відноситься до конверсійних невротичних розладів; іпохондричний невроз; депресивний невроз [1].

Оскільки робота педагога пов'язана з тісною співпрацею зі здобувачами освіти та колегами, вона є однією з найбільш стресогенних професій. Щоб мати змогу попередити емоційне вигоряння викладачів закладів вищої освіти та надавати їм компетентну психологічну допомогу, важливо знати особливості розвитку невротичних станів, що допоможуть їм зберегти власне психічне здоров'я. Отже, проаналізувавши психолого-педагогічну літературу та з метою більш

детального вивчення психологічних особливостей розвитку невротизації у викладачів закладів вищої освіти нами було проведено емпіричне дослідження за допомогою методики «Клінічний опитувальник для виявлення та оцінки невротичних станів» (К. Яхін, Д. Менделевич). Вона застосовується для виявлення і оцінки невротичних станів завдяки 6 шкалам.

В дослідження взяли участь 30 викладачів Бердянського державного педагогічного університету. За результатами обробки даних було визначено, що підвищенні показники за «шкалою тривожності» мають у 20% опитуваних; за «шкалою невротичної депресії» – 37%; за «шкалою астенії» – 7%; за «шкалою істеричного типу реагування» – 47%; за «шкалою обсесивно-фобічних порушень» – 27%; за «шкалою вегетативних порушень» – 27%.

Тобто, викладачі закладу вищої освіти мають схильність до розвитку невротичних станів, зокрема, до невротичної депресії та істеричного типу реагування. Отже зважаючи на результати дослідження, можна зробити висновок, що педагоги – вразлива до багатьох стресогенних факторів, що значною мірою впливають на якість їх праці та життя.

Література:

1. Невроз. Психоз. Пограничное расстройство. Невротический характер. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.neurosis.psy4.ru/neurchar.htm

2. Павлик Н. Невротичний характер особистості педагога як актуальна психолого-педагогічна проблема / Н. Павлик // Педагогіка і психологія професійної освіти. – №.5. – 2012. – С. 134–144.

Петренко А.П.
студент 43 групи
Бердянського державного педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
deadbrise@gmail.com

ПОДОЛАННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ЗАСОБАМИ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Активне становлення сучасного молодого покоління, його мобільність, допитливість та активність спонукають суспільство створити умов для більш вільного доступу до всесвітньої мережі, а це, як наслідок, веде за собою формування інтернет-залежності особистості. Також на виникнення цього явища можуть впливати різноманітні інші негативні чинники, зокрема: інтолерантність, відчуження, самотність, саме вони змушують людей шукати альтернативну, комфортну, віртуальну реальність. Це дозволяє втекти або сховатися від важливих труднощів, але не вирішити їх. Враховуючи це, особливо актуальним є розгляд можливих способів подолання інтернет-залежності засобами психопрофілактики та психокорекції.

Робота щодо профілактики інтернет-залежності відбувається як на державному рівні, де розробляються програми, спрямовані на недопущення формування залежності, зокрема в молодіжному середовищі, так і на рівні роботи окремих дослідників, які пропонують авторські програми. Так достатньо уваги цій проблематиці в своїх наукових працях приділили: М. Дрепа, Н. Завацька, О. Камінська, І. Лисенко, Т. Яценко та ін.

Для початку розглянемо, які існують ознаки інтернет-залежності особистості. По-перше людина використовує інтернет як засіб від стресу, часто втрачає відлік часу, в той час як знаходиться в інтернеті. По-друге вона жертвує сном заради можливість провести більше часу в онлайні. По-третє віддає перевагу проведенню свого дозвілля в мережі, а не з друзями та сім'єю, стає дратівливою, якщо їй не дозволяють виходити до всесвітньої сітки. По-четверте людина втрачає інтерес до роботи, яку вона залюбки виконувала до отримання доступу до інтернету. По-п'яте вона перевіряє електронну пошту кілька разів на день, перестає відрізняти віртуальний світ від реального [4].

Означені характеристики прояву інтренет-залежності обумовлюють виокремлення шляхів психопрофілактики та психокорекції зазначеної проблеми. Взагалі, засоби психопрофілактики

інтернет-залежності можна розділити на інформаційні (бесіди, лекції, семінари, практикуми, круглі столи, конференції, консультації) та розвивальні (групова дискусія, психомалюнок, рольова гра, психодрама, методи невербальної взаємодії, релігійні технології, технології зайнятості, тренінги). Як ефективна форма психопрофілактики залежності може застосовуватись дистанційне консультування, що дозволяє надати необхідну психологічну допомогу без необхідності безпосереднього контакту з психологом, оскільки це часто викликає в особистості супротив та тривогу [3]. Варто також зазначити, задля того, щоб дана робота була дієвою вона повинна торкатися всіх сфер життя особистості: сім'ї, освітнього середовища, суспільного життя [1].

Дані щодо того, яка форма психокорекційної роботи є більш ефективною при наданні допомоги інтернет-залежним особам є суперечливими. Так, підкреслюється доцільність проведення як індивідуального консультування та індивідуальної форми методу символдрами, так і групових психотерапевтичних методів, групової форми методу трансактного аналізу, корекційних тренінгових програм.

До основних засобів психокорекції інтернет-залежної особистості відносять: психологічний супровід; тренінг (пластичності, позитивних асоціацій, толерантності та стресостійкості, соціально-психологічний); трансактний аналіз (вироблення его-стану «Дорослого»); символдрама; музикотерапія.

В цілому, шляхи подолання інтернет-залежності мають мати соціально-психологічний напрямок спрямований на: корекцію недоліків поведінки; зміну життєвої програми, щоб особистість отримала змогу задовольняти свої потреби орієнтуючись не на віртуальне середовище, а на оточуючу дійсність; розвиток здатності до встановлення конструктивних зв'язків з оточуючими людьми; витіснення перебування за комп'ютером з провідних видів діяльності; нормалізацію емоційного реагування на складні життєві ситуації [2].

Отже, можна дійти висновку, що своєчасне впровадження психопрофілактичних та психокорекційних заходів буде позитивно сприяти процесу подоланню інтернет-залежності, оскільки особистість, що схильна до розвитку залежності, буде піддаватись цілеспрямованому

впливу, спрямованому на недопущення появу відповідних деструктивних тенденцій.

Література:

1. Вакуліч, Т. М. Психологічні чинники запобігання Інтернет-залежності підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія / Т. М. Вакуліч ; Центральний ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. – К., 2006. – 20 с.

2. Вінтюк Ю. Психологічні закономірності виникнення узалежнень у шкільному віці та способи протидії їм / Ю. Вінтюк // Здоровий спосіб життя. – 2008. – № 34. – С. 13-20.

3. Камінська О.В. Психологія інтернет-залежності: [монографія] / О. В. Камінська. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 339 с.

4. Церковний А. Аспекти формування Інтернет – залежності / А. Церковний // Соціальна психологія. – К., 2004. – № 5 (7). – С. 149-154.

П'ятницька Ж.С.
здобувач вищої освіти IV курсу 315-с
групи напряму підготовки
«Практична психологія»
Науковий керівник: Шевченко С.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
М. Мелітополь, Україна

ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Синдром «емоційне вигорання» бере свій початок в хронічній повсякденній напрузі, емоційній перевтомі, що переживається людиною. Одним з таких станів є емоційно-мотиваційне стомлення, при якому з'являються суб'єктивні переживання втоми, мотиваційна й

емоційна нестійкість. Це може привести до хронічної перевтоми. Трудове стомлення розуміється як комплекс відповідних фізіологічних зрушень в організмі, викликаних процесом праці, що знижують працездатність і створюють конфлікт між зовнішніми вимогами роботи і можливостями людини, для подолання якого організм мобілізує внутрішні ресурси і переходить на вищий рівень енергетичного функціонування. Стомлення супроводжується дратівливістю, зниженням інтересу до роботи, мотиваційною й емоційною нестійкістю, невпевненістю та іншими явищами. Можлива поява неврозів і соматичних порушень психогенного характеру. Можуть виникнути зміни в прояві особистості – епізодична конфліктність, млявість, підвищена емоційна лабільність. На стадії вираженої перевтоми все це набуває стійких рис – інтроверсія, замкнутість, агресивність, тривожність, депресивність, звуження кола значущих мотивів. Розрізняють суб'єктні, інституційні, комунікативні, рольові і «посадові» чинники агресії. Найбільш поширена зміна професіонала – це хронічна перевтома [4, 187].

Одним з показників синдрому емоційного вигорання в професійній діяльності є стани психічної напруженості, викликані конфліктами, труднощами у вирішенні складних соціальних проблем, що приводять до відчуттів дискомфорту, тривоги, фрустрації, песимістичних настроїв [3]. Існують різні наукові підходи до визначення суті й видів психічної напруженості. Деякі вчені розрізняють два види таких станів: напруга, що викликає позитивний, мобілізізаційний ефект і напруженість, яка характеризується пониженням стійкості психічних і рухових функцій аж до дезінтеграції особи. Інші вказують на відмінність між емоційною напругою як нормальним станом і емоційною напруженістю як перед патологічним станом. Виділяються наступні види психічної напруженості: перцептивна (що виникає, наприклад, у разі великих утруднень при сприйнятті необхідної інформації); інтелектуальна (при неможливості знайти адекватний спосіб рішення або вихід з оптичної ситуації); емоційна (при виникненні емоцій, дезорганізуючих діяльність); вольова (при неспішності людини проявити свідоме зусилля і опанувати ситуацією); мотиваційна (пов'язана з боротьбою мотивів, наприклад: виконати борг

або відхилитися від небезпеки й ризику). Емоційне виснаження виявляє себе, перш за все, у відчуттях безпорадності, безнадійності, в особливо важких проявах виникають емоційні зриви й думки про суїцид. Може виникати відчуття «приглушеності», «притупленості» емоцій, коли людина не в силах емоційно відгукнутися на ситуації, які, здавалося б, повинні зачіпати. Це відчуття вичерпаності емоційних ресурсів викликає відчуття, що людина вже нічого не може дати іншим – ні емоційно, ні психологічно [5].

Інша група проблем, сприяючих «емоційному вигоранню» або підсилюючих його розвиток, пов'язана з робочою ситуацією. Характерними для «вигоряючих» ситуацій є перевантаження – підвищений ризик, дефицит часу на інформації, висока відповідальість. За даними західних дослідників, при збільшенні перевантажень ті, що «допомагають», починають неусвідомлено прагнути до зменшення контакту, менш особово залучаються до взаємодії, частіше удаються до формальних правил і ритуалів, використовують більш безособові методи роботи. Ще один важливий в даному контексті аспект робочої ситуації – це можливість впливу на процес роботи й ухвалення рішень, що стосуються працівника. Якщо у людини присутнє відчуття, що вона нічого не може змінити в своїй роботі, що від неї нічого не залежить, що її думка не має значення і т. д., вірогідність розвитку емоційного «вигорання» збільшується [3, 134].

Фахівці в області вигорання сходяться на тому, що розвиток «емоційного вигорання» не обмежується професійною сферою, і його наслідки починають відчутно виявлятися в особистому житті людини, її взаємодії з іншими людьми, в інших ситуаціях її буття. Хворобливе розчарування в роботі як способі отримання сенсу окреслює всю життєву ситуацію. В.В. Бойко розглядає «емоційне вигорання» як вироблений особою механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі дії. Існують різні симптоми «емоційного вигорання». Симптом «емоційного дефіциту». У найбільш важких формах «вигорання» особа завзято захищає свою антигуманістичну філософію («ненавиджу», «зневажаю», «узяти б автомат і всіх»). У таких випадках

«вигорання» змикається з психопатологічними проявами особи, з неврозоподібними або психопатичними станами. Таким особам протипоказана ця професійна діяльність. Симптом «психосоматичних і психовегетативних порушень». Як випливає з назви, симптом виявляється на рівні фізичного і психічного самопочуття. Зазвичай він утворюється за умовно-рефлекторним зв'язком негативної властивості. Багато що з того, що стосується суб'єктів професійної діяльності, провокує відхилення в соматичних або психічних станах. Деколи навіть думка про таких суб'єктів або контакт з ними викликають поганий настрій, безсоння, відчуття страху, неприємні відчуття в області серця, судинні реакції, загострення хронічних захворювань. Перехід реакцій з рівня емоцій на рівень психосоматики свідчить про те, що емоційний захист – «вигорання» – самостійно вже не справляються з навантаженнями, і енергія емоцій перерозподіляється між іншими підсистемами індивіда. У такий спосіб організм рятує себе від руйнівної потужності емоційної енергії [1].

Істотну роль в «емоційному вигоранні» грає рольовий чинник. Вченими були проведені дослідження присвячені вивченню взаємозв'язку між рольовою конфліктністю, рольовою невизначеністю і «згоранням». Вони виявили, що це особливо виявляється в тих професійних ситуаціях, в яких загальні дії слабо узгоджені, немає інтеграції зусиль, присутня конкуренція, тоді як результат праці залежить від злагодженості і скоординованності дій. Аналіз рівнів «згорання», проведений в двох різних групах, показав, що розподіл відповідальності і колегіальність в роботі обмежує розвиток синдрому «згорання», не дивлячись на те, що робоче навантаження може бути істотно вище звичайного. Таким чином, появі синдрому «згорання» сприяє наявність рольового конфлікту в діяльності [2].

Наступним несприятливим чинником пов'язаним з ризиком виникнення емоційного вигорання є професійні кризи, що неодноразово виявляються протягом всієї професійної діяльності, у тому числі і у високопрофесійних фахівців. Вони можуть виникати, наприклад, на початковому етапі професійної діяльності, при переході до суміжної спеціальності усередині професії, при необхідності перекваліфікації і т.д. При кризі спостерігається зниження професійної

самооцінки, може виявлятися відчуття вичерпаності своїх можливостей страх йти навіть на виправданий ризик, посилення захисних мотивів, зниження інтересу до подальшого зростання або, навпаки, прагнення зайняти місце, не відповідне рівню своєї компетенції. У деяких роботах наголошується, що узагальненим показником відношення до праці може служити задоволеність професією, яка основана на свідомості правильності вибору професії, відповідності своїх здібностей вимогам професії, результативності своєї праці [5].

Отже, «емоційне вигорання» можна визначити як вироблений особою механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі дії. Це також частково функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати й економно витрачати енергетичні ресурси, проте виникати його дисфункціональні наслідки, коли «вигорання» негативно позначається на виконання професійної діяльності. На розвиток синдрому емоційного вигорання впливають неефективні стосунки у професійній діяльності, конфлікти та невизначеність, що особливо виявляється в тих професійних ситуаціях, в яких загальні дії слабо узгоджені, немає інтеграції зусиль, присутня конкуренція, тоді як результат праці залежить від злагодженості і скоординованності дій. Надмірне витрачання енергії за зусиль на вирішення цих конфліктів веде до зниження ефективності праці та виникненню вигоряння.Ще одним несприятливим чинником є професійні кризи. Вони можуть виникати, наприклад, на початковому етапі професійної діяльності, при переході до суміжної спеціальності усередині професії, при необхідності перекваліфікації і т.д.

Література:

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В.Бойко – СПб.: Питер, 1999. – 216 с.

2. Боровикова С.А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности/ С.А.Боровикова – Т.П.-СПб.: Издательство С-П ун-та, 2001.-151с.

3. Малишева К.О. Синдром професійного вигоряння психотерапевта: роль особливостей клінічних взаємовідносин / К.О.Малишева //Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. IV, ч. 3. – 2002. – С. 134-139.

4. Розов В.И. Управление стрессом в оперативно-розыскной деятельности / В.И.Розов – К.: КНТ, 2006. – С. 187-198.

5. Тімченко О.В. Синдром посттравматичних стресових порушень: концептуалізація, діагностика, корекція та прогнозування: Монографія /О.В. Тімченко – Харків: Вид-во Ун-ту внутр. справ, 2000.– 268 с.

Сердюк Н.І.
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
Бердянського державного педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
serdyuknata85@gmail.com

КРИТЕРІЇ ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Сучасна молодь є найбільш креативним і активним учасником змін, які відбуваються в соціумі, вона може швидко змінюватися й долати перешкоди, які виникають. Однак наскільки сприятливим буде цей процес, залежатиме від характеристики поведінки молодої особистості та від гнучкого та адекватного реагування, передусім використання ресурсів позитивного мислення. Таке мислення передбачає створення людиною власної позитивної програми, орієнтованої на успіх, при врахуванні складної дійсності та адекватності її сприйняття.

Більшість дослідники розглядають позитивне мислення через позитивне ставлення індивіда до дійсності (Т. Гордєєва, Ф. Калошин, М. Лапухіна, М. Мольц, Н. Піл, О. В. Ромах та ін.) Деякі науковці розглядають його як таке, що сприяє фізичному і психічному здоров'ю індивіда (В. Бобрицька, Ф. Калошин, С. Симоненко). Більшість з ним доводять, що основна його роль полягає в створенні умов для

досягнення цілей самовдосконалення: гармонії рис, злагоди з самим собою і оточенням, усунення поганих звичок, управління своїми емоціями, контроль над своїми потребами. Це підтверджує значущість позитивного мислення для психологічного благополуччя особистості та необхідність його розвитку. Отже, висока соціально-психологічна затребуваність означеної проблематики відносно особистостей юнацького віку й обумовила визначення критеріїв сформованості позитивного мислення в цьому віці.

Період юності тісно пов'язаний з навчальною діяльністю, яка часто сповнена негативними емоціями, тривожністю, стресом, сумнівами у правильності професійного вибору, дотриманням правил і зобов'язань, подоланням перешкод під час вирішення завдань, а також особливостями співіснування в навчальній групі тощо. За таких обставин видно, що формування позитивного мислення є необхідністю задля гармонійного становлення молодої особистості. Воно запускає процес рефлексії, що дозволяє людині зважено приймати рішення, як в ситуаціях навчального характеру, так і при будь-яких життєвих обставинах [34]. Отже, формування досліджуваного мислення буде ефективним за умови відповідності ряду критеріїв, які наповнюють цей процес та визначають вектор розвитку.

Проаналізувавши погляди різних науковців щодо формування позитивного мислення та критеріїв, за якими цей процес відбувається, нашу увагу привернули твердження А. Гільман. Зокрема, до основних психологічних критеріїв сформованості позитивного мислення, вона віднесла: рефлективність, емоційне відреагування, рівень задоволеності життям, позитивна мотивація, позитивна поведінка та саморегуляційні процеси. Зупинимося більш детально на кожному з них.

Рефлексивність займає одну із ключових позицій в процесі формування позитивного мислення. Поясненням цьому є те, що при негативному мисленні з'являються розумові автоматизми, які практично не усвідомлюються, та які беруть участь у породженні негативних емоційних переживань особистості. А позитивне мислення, навпаки, базується на свідомому рефлексивному аналізі власних думок, емоцій та

поведінкових реакцій, що дозволяє результативно розв'язувати психотравмуючі питання.

Наступний критерій – емоційне відреагування. Під час прояву емоцій свідомість у людини звужується і концентрується на чомусь одному, стає заблокованою можливість отримати з «емоційного сплеску» корисну інформацію щодо навколишньої дійсності. Цим пояснюються труднощі в управлінні емоціями і складність відмовитися від вироблених стереотипів емоційного реагування. Взагалі при формуванні позитивного мислення враховується ментальна робота з емоційним станом особистості, її актуальними переживаннями.

Також великий вплив на процес формування позитивного мислення має рівень задоволеності життям, він визначається за такими категоріями індивідуального проживання особистості: робота, особисті досягнення, здоров'я, спілкування з близькими людьми, підтримка (внутрішня і зовнішня – соціальна), оптимістичність, напруженість (фізичний і психологічний дискомфорт), самоконтроль, негативні емоції (настрій). Позитивне мислення дозволяє успішно рухатися у професійному становленні й отримувати задоволення від навчання, створити свій, індивідуальний спосіб життя, що дозволяє зберігати як фізіологічне, так і психічне здоров'я [9]. Тому результати щодо оцінки рівня задоволеності життям дозволяє зробити висновки щодо параметру позитивного мислення.

Під позитивною мотивацією, як критерієм зазначеного психологічного явища, вбачають прояв мотивації на досягнення успіху, інтересу та цілей в житті людини. Мотив досягнення успіхів розуміють як намагання людини досягнути успіхів у діяльності та спілкуванні, яке спрямоване на позитивне мислення особистості.

Позитивна поведінка та саморегуляційні процеси також виступають ключовими критеріями формування досліджуваного мислення. Позитивна поведінка орієнтована на соціальну активність, націленість на надання допомоги тим, хто її потребує, вміння спільно з іншими працювати, відчуваючи почуття соборності, тобто можна стверджувати, що з нею запускається процес позитивного мислення. Разом з тим, це дозволяє визначити регулятивні показники у формуванні позитивного мислення. До яких віднесено: високий рівень

вольової саморегуляції, довільний контроль емоційних реакцій і станів, високий рівень нервово-психічної стійкості, стресостійкість, низький рівень тривожності, відхід від поведінкових стереотипів і стандартів, здатність протистояти негативним емоціям та адекватно реагувати на зміни середовища, поведінкові прояви особистості, здатність протистояти негативним емоціям та адекватно реагувати на зміни середовища, тип особистості.

Підсумовуючи викладений вище матеріал варто зазначити, що формування позитивного мислення в юнацькому віці, відповідно до запропонованих критеріїв, сприятиме гармонійному становленню та самосприйняттю особистості. Подальша робота буде націлена на розробку психокорекційною програми щодо розвитку позитивного мислення, враховуючи зазначенні критерії формування цього виду мислення.

Література:

1. Гільман, Анна Юріївна. Психологічні умови формування саногенного мислення студентської молоді : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гільман Анна Юріївна ; Нац. ун-т "Остроз. акад.". – Острог, 2017. – 230 с.

2. Калошин В.Ф. Позитивне мислення як чинник професійного самовизначення молоді в умовах ПТНЗ: Методичний посібник/ В. Ф. Калошин. – К., 2012. – 114 с.

3. Титаренко Т. М. Соціально-психологічні чинники постановки особистістю життєвих завдань / Т. М. Титаренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. 23(26). – С. 97-105.

Стратулат І. В.
здобувач І рівня вищої освіти
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЛІНОЩІВ У ЗДОБУВАЧІВ ВІЩОЇ ОСВІТИ

В умовах сучасного динамічного, глобалізованого соціуму постійно змінюються соціальні орієнтири, що спрямовують розвиток людства. За цих обставин особливо гостро постає проблема збереження особистісної цілісності та індивідуальності, що забезпечується мотиваційною сферою її особистості. На основі цього динамічного розвитку в індивіда може виникати бездіяльність через відсутність мотивації та погіршення фізичного стану (виникають лінощі як захисна реакція мозку проти витрат енергії).

Проте, лінощі як психологічний феномен ліні детально та поглиблено не розглядається, тому більше уваги сучасними дослідниками приділялося явищу прокростинації.

У сучасній психологічній науці, розглядаючи питання мотивації, дослідники вивчають феноменологію прокрастинації у школярів (Я.І. Варваричева, Ф.О. Семенова, А.М. Узденова), студентів (Р.А. Баранова, Н.М. Карловська, Л.І Дементій, О.О. Шемякіна), в контексті професійної діяльності, трудоголізму, перфекціонізму, лінощів (Ю.В. Долгов, Я.І. Варваричева, В.С. Ковилін, Є.П. Ільїн, С.Т. Посохова), в контексті саморегуляції різних особистісних типів (А.С. Седунова, Т.В. Юдєєва), в контексті особистісних чинників депресивних і тривожних розладів (Н.Г. Гранян), в комп'ютеризованих видах праці (В.В. Барабанщикова, О.О. Камінська), проблеми її психодіагностики (О.С. Віндекер, Б. Тукман, К. Лей).

Саме тому П. Стіл інтегрував існуючі дослідження прокрастинації. На його думку прокрастинація розвивається у разі, коли ефект від виконаної роботи буде невисокий. Автор виступає противником зв'язку прокрастинації з лінощами, ставлячи в основу прокрастинації надмірну імпульсивність.

Так, предметні дослідження Є.П. Ільїна показали, що існує розмитість кордонів між поняттями «прокрастинація» і «лінощі». Згідно з позицією автора «лінощі» є формою прокрастинації [1].

У дослідженнях О.Л. Михайлової описані три компоненти лінощів: 1) мотиваційний компонент, що передбачає слабку мотивацію до

діяльності або її відсутність; 2) поведінковий компонент, що передбачає невиконання необхідної діяльності; 3) емоційний компонент, що передбачає байдуже відношення суб'єкта або наявність у нього позитивних емоцій відносно невиконання діяльності [1].

У свою чергу С.Т. Посохова відзначає такі істотні ознаки лінощів: відсутність потреби в діяльності, відсутність прагнення до змагання, успіху, байдужість до діяльності. Лінощі можуть розглядатися і як захисна форма поведінки в психотравмуючій ситуації [1].

Проаналізувавши наукову та науково-популярну літературу можна зазначити, що виділяють декілька причин виникнення лінощів: низький рівень мотивації (виникнення внутрішнього опору людини у відповідь на нецікаву справу, від виконання якої не можна отримати особисту вигоду); слабка вольова сфера; індивідуальний стиль діяльності (розглядається у ситуації коли лінь – це спосіб, завдяки якому людина інтегрує власну індивідуальність в оточуючий світ); лінь як спосіб отримати задоволення (згідно з З. Фрейдом, енергія людини завжди спрямована на отримання задоволення шляхом ослаблення внутрішньої напруги. Тому, з точки зору психоаналізу, лінь можна розглядати в якості прагнення отримати задоволення в даний момент, не очікуючи результату); спосіб уникнути відповідальності (цей феномен, як правило, формується ще в дитинстві і, в основному, притаманний чоловікам); лінь як захисна реакція (бажання нічого не робити може бути результатом розумового чи фізичного перевантаження: людині просто потрібно відпочити, щоб відновити сили); «двигун прогресу» (лінощі виступають як засіб раціоналізації часу та економії ресурсів).

Таким чином, недостатність вивчення особливостей та прояву лінощів зумовила необхідність проведення емпіричного дослідження. Так, з метою виявлення причин розвитку стану ліні та специфіки її розуміння сучасною молоддю, була застосована методика «Незакінчені речення» в модифікації Д.А. Богданової и С.Т. Посохової. В опитуванні взяли участь 20 здобувачів освіти 2 курсу спеціальності 053 Психологія.

За результатами діагностики було з'ясовано: 10% респондентів вважають, що лінь необхідна для відпочинку як ресурс відновлення сил,

а 90% вважають, що з лінню треба боротися та викорінювати як негативну рису характеру. Тобто більшість здобувачів освіти негативно оцінюють роль лінощів у житті людини. Так, характеризуючи поняття лінощів 45% респондентів вважають, що лінь заважає їм жити та досягати цілей; 30% визначають лінь як відсутність бажання діяти; 25% зазначають, що це спосіб відпочинку.

Перебуваючи в стані лінощів 60% респондентів негативно характеризують свій стан, переживають пригніченість, сором, почуття провини та загальний дискомфорт; 25% позитивно характеризують власний психофізичний стан, відчувають спокій та комфорт; 15% мають суперечливе ставлення до досліджуваного явища.

Також респонденти вказують на те, що лінощі при виконанні певних завдань виникають через: втому та погане самопочуття (35%); надання переваги іншим справам (20%); відсутність інтересу та мотивації (30%); не можуть охарактеризувати ситуацію в якій виникає стан лінування (15%).

При виникненні систематичних лінощів лише 25% респондентів намагаються перебороти свій стан та виконати заплановане; 20% починають займатися більш цікавими справами; 15% у такий спосіб відпочивають та відновлюють сили; 5% шукають мотивацію; 35% взагалі не діють та шукають собі виправдання.

Вивчаючи причини виникнення лінощів було з'ясовано, що 40% респондентів складно виконувати заплановані завдання через відсутність інтересу та мотивації до них; 30% через погане самопочуття та втому; 10% через тиск з боку інших людей; 10% не можуть дати чіткої відповіді.

Також було з'ясовано, що стан лінощів виникає тоді коли завдання не цікаві та не зрозумілі (45%); потребують багато часу та зусиль (35%); не мають особливого значення для респондента (10%); викликають негативні емоції та погіршують психічний або фізіологічний стан індивіда (10%).

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок про те, що лінощі виступають як симптом зниження мотивації, відсутності інтересу, загальної втоми та погіршення самопочуття, який виникає у

відповідь на поставленні завдання. У такому разі виникає потреба переглянути власні пріоритети та ставлення до обраної діяльності.

Література:

1. Татарінов Є. В. Теоретичні підходи до визначення психологічного змісту феномену прокрастинації / Є. В. Татарінов // Вісник Національного університету оборони України. – 3 (46) /2015 (Питання психології). – 2015. – С. 299-304.

Чеканська О.А.,
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної та практичної психології
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
oksanachekanska@gmail.com

СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ В КОНТЕКСТІ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Дослідження архівних джерел, вивчення суспільно-історичних та культурологічних передумов становлення психологічної науки показали шлях її розвитку, від дослідів, експериментів, клінічних спостережень, фактів фіксації впливу соціуму на самопочуття та психіку людини (наприкінці XIX століття), до ряду науково-прикладних підходів щодо розвитку особистості, її духового самовдосконалення (початок XX століття) [3].

Аналіз процесу становлення та розвитку наукових знань так чи інакше базується на національному, суспільно-історичному ґрунті, на конкретних історичних прикладах, подіях, фактах, біографіях людей – її творців. Саме життєпис особистості, в якій розкрито її різноманітні позитивні якості, мотивація вчинків, суть, мета і досягнення творчої діяльності, мають найбільший вплив на формування світоглядних здобутків певного періоду розвитку науки, через ознайомлення та внесення авторських надбань у загальнонаукову справу [1; 3].

До особливо значущих проблем з історії психології належить проблема детермінації активності суб'єкта та його психічного розвитку. Без детального дослідження цієї проблеми неможливо на достовірно науковій основі сприяти всебічному розвитку особистості, здійснювати керівництво будь-якою діяльністю. Реальний історичний процес – це органічна єдність предметно-практичної діяльності людини та її духовного життя [4].

Питання духовного та морального самовдосконалення, активності людини в напрямку розвитку її особистості активно розроблялись у радянській психології XX століття С. Л. Рубінштейном, О. М. Матюшкіним, К. О. Абульхановою-Славською та іншими не випадково, адже до певної міри підґрунтя цього підходу було закладено й раніше [3]. Аналізуючи активність людини, як творця власної особистості А. І. Шинкарюк прийшов до висновку, що розуміння цього процесу має як теоретичне, так і практичне значення в розкритті сутності людської психіки для сучасної психології [4].

Водночас варто зважати, що розуміння активності формувалось історично. Суб'єкт психічної активності виявляється найповніше у формі історичних рис особистості [1].

Дослідження історії виникнення психологічних ідей відомих діячів дає можливість осмислити, якими шляхами і яких труднощів зазнала психологічна думка. Саме їхній науковий доробок може слугувати важливим джерелом для пізнання духовного життя населення і бути цінним матеріалом для розуміння народних поглядів й думок у становленні та розвитку психології.

За словами І. Д. Беха, який розкриває сучасне бачення ролі свободи у формуванні особистості: "Проблема особистості – це й проблема її свободи, оскільки духовне за визначенням є вільне в ній. Свобода виявляється самовизначенням духу людини, її ціннісним пріоритетом" [1, с. 60-62]. І дещо далі: "У психологічному ракурсі свобода – це інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати. Вона є своєрідною рушійною силою активності суб'єкта. Можна трактувати свободу волі, яка виходить з власного "Я", як прояв індетермінізму. Проте слід при цьому враховувати сутність "Я" – чи воно егоцентричне, чи в ньому переважають соціально значущі

пріоритети. У першому випадку отримуємо свавілля, у другому – свідому вільну дію" [1, с. 62]. Таким чином, свобода є основною умовою розвитку людини, яка відіграє важливу роль у формуванні особистості та будуванні громадянського суспільства.

Усвідомлення соціальної сутності особистості відбувалося протягом тривалого часу, ще й тому, бо особистість – категорія історична і соціальна одночасно – належить до певної епохи нації, класу, групи і т.п. Хід історії показує, що будь-яка епоха готує людину не до життя взагалі, а до життя в конкретно-історичних умовах [2]. Відомо, що людина не народжується особистістю. Вона стає такою під впливом всієї сукупності природних, соціальних, психологічних і духовних чинників, і, насамперед у процесі взаємодії з соціальним середовищем через освітньо-виховний процес, пізнання культури і спілкування з оточуючими її людьми та ін. [3; 4].

Розвиток і виховання особистості, як важливого соціального аспекту суспільного життя, на думку С. Д. Максименка, завжди потребує глибокого наукового дослідження для з'ясування психологічної сутності чинників цього процесу [2]. Розвиток особистості, наголошує науковець, є складним процесом, в якому рівні розвитку постійно змінюються, а щоб сприяти своєчасному зародженню та успішному розвитку прогресивного, – нового у дитині, на всіх етапах формування її як особистості, треба знати особливості як фізичного, так і духовного розвитку.

Отже, аналіз психологічної, філологічної, педагогічної, соціально-історичної та філософської спадщини педагогів визначає соціокультурні витоки й історичні передумови становлення психологічної науки в контексті духовності особистості, її соціальної та національної свідомості.

Література:

1. Бех І. Д. Особистість у духовно-ціннісному вимірі / І. Д. Бех // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2002. – № 9. – С. 60–62.

2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : Наукова монографія – К. : ТОВ "КММ", 2006. – 240 с.

3. Чеканська О. А. Історія становлення психологічної науки на Поділлі (кінець XIX – початок XX століття) : Монографія / О. А. Чеканська. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2014. – 156 с.

4. Шинкарюк А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А. І. Шинкарюк. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. – 448 с.

Черезова І.О.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ
gen_berd@ukr.net

СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК СУБ'ЄКТИВНА СКЛАДОВА ПРОЕКТНОЇ ІДЕЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Проблема сенсу життя відноситься до актуальних екзистенціальних проблем людства і перебуває в полі зору філософів, психологів, теологів, мистецтвознавців, літераторів протягом усієї історії людства. Як філософська та духовна проблема, сенс життя визначає мету існування та призначення людства, людини як біологічного виду; одне з основних світоглядних понять, що має величезне значення для духовно-морального становлення особистості. Процеси здобуття особистістю сенсу свого буття, вплив цього чинника на життя людини є актуальним предметом вивчення психологічної науки.

У психології проблема сенсу життя розглядається у наукових працях К. Альбуханової-Славської, Л. Анциферової, О. Бодальова, О.М. Леонтьєва, Д.О. Леонтьєва, О. Тихомирова, В. Чудновського та ін. У ряді досліджень поняття сенсу життя ототожнюється з поняттям

смисложиттєвих орієнтацій як складних соціально-психологічних утворень особистості (Д.О. Леонтьєв, В. Чудновський та ін.) [1,2,4].

Поняття сенсу життя розуміється як суб'єктивна оцінка людиною свого прожитого життя та відповідності досягнутих результатів початковим намірам, як розуміння змісту та спрямованості свого життя та місця у світі, як проблема впливу людини на навколишню дійсність та постановку життєвих цілей. Уявлення про сенс життя складаються в процесі діяльності людей і залежать від їхнього соціального становища, змісту розв'язуваних проблем, способу життя, світорозуміння, конкретної історичної ситуації.

У тому випадку, коли предметом дослідження виступає майбутнє людини в масштабі її життєвого шляху, тобто довгострокова картина життя в майбутньому, йдеться про смисложиттєві утворення особистості: життєві цілі і плани, орієнтації і перспективи. «Саме значущі плани та настанови, ненасичувані потреби та неусвідромлювані імпульси визначають ракурс, у якому людина бачить зовнішній світ, орієнтуючись в ньому, пристосовується до життя» [3, с. 30].

Зупинимося докладніше на основних смисложиттєвих утвореннях особистості, які становлять її смисложиттєві орієнтації.

Життєві цілі та плани мають достатньо певну предметну окресленість, можуть бути виражені в конкретних подіях життєвого шляху. Життєві плани є засобами здійснення життєвих цілей, їх конкретизацією в хронологічному і змістовному аспектах, вони визначають порядок дій, необхідних для реалізації життєвих цілей як основних орієнтирів життєвого шляху в майбутньому. За допомогою цих понять майбутнє може бути розглянуте як упорядкована в часі сукупність подій, що призводять до досягнення ідеальних результатів, які є на даному етапі життєвого шляху основними орієнтирами діяльності людини.

Диференційованість майбутньої часової перспективи характеризує ступінь розчленованості майбутнього на послідовні етапи. Виділяють два основних етапи: найближча і віддалена перспектива. Самостійне значення кожного з цих етапів, особливості їх формування в дитинстві і юності та вплив на розвиток особистості переконливо показані А.

Макаренком, роботи якого зіграли настільки ж істотну роль у вивченні проблем перспективи в рамках радянської психології, як і дослідження К. Левіна в розвитку даної проблематики в західній психології. При різних методологічних підходах до розуміння ролі майбутнього у формуванні та розвитку особистості А. Макаренко і К. Левін у конкретних дослідженнях виявляли подібні дані, що свідчать про те, що поділ найближчої і віддаленої перспективи є найважливішим моментом розвитку особистості, що характеризує перехід від дитинства до юності, до вирішення найважливіших життєвих завдань, вибору життєвого шляху, становлення соціальної зрілості та самостійності особистості.

Дані психологічних досліджень виявляють прямий або опосередкований зв'язок розглянутих параметрів майбутньої часової перспективи з такими суттєвими особистісними характеристиками, як самооцінка, «Я»-концепція, мотивація досягнень, особистісна зрілість, догматизм, тривожність, імпульсивність, локус контролю та ряд інших. Можна припустити, що саме початкова присутність таких особистісних якостей, як соціальна інтегрованість, життєва задоволеність, відсутність тривожності й імпульсивності, внутрішній контроль, високий рівень мотивації досягнення, є чинником формування оптимальної майбутньої перспективи життя.

Життєва перспектива не є раз і назавжди виробленою стратегією. Кожному якісно новому етапу життєвого шляху має відповідати специфічний зміст перспективи, в якій одні компоненти зберігають спадкоємність, а інші відображають реальні зміни в навколишньому світі і в самій людині.

У дослідженнях життєвого шляху виявлені факти, що свідчать про те, що в житті кожної людини існують критичні моменти, пов'язані зі змінами життєвої перспективи. У цих життєвих ситуаціях одні люди здатні перебудовувати свою перспективу, підвищуючи мотивацію досягнення, а інші впадають у стан стресу, що характеризується почуттям небезпеки і підвищеної тривожності. Критичні моменти виникають у різні періоди життя, але є такі періоди, в яких ці моменти концентруються, перетинаються, породжуючи цілий комплекс життєвих проблем, що вимагають формування та перебудови життєвої перспективи [3].

Зупинимося на специфічних функціях смислових утворень як основних конституційних одиницях свідомості особистості. Позначимо тут лише дві функції, які є найбільш значущими в контексті нашої тематики.

По-перше, це створення образу, ескізу майбутнього, тієї перспективи розвитку особистості, яка не випливає прямо із сьогоднішньої ситуації. Якщо в аналізі реальної людської діяльності обмежитися одиницями мотивів як предметів потреб, одиницями цілей як заздалегідь передбачуваних результатів, то буде незрозуміло, за рахунок чого людина здатна переборювати сформовані ситуації, логіку буття, що склалася, що веде її до того майбутнього, якому вона сама сьогодні не може дати точних описів і звіту. Майбутнє виступає головною опосередковуваною ланкою руху особистості, без припущення якого не можна пояснити ні реального ходу розвитку людини, ні його нескінченних потенційних можливостей.

Смислові утворення і є, на наш погляд, основою цього можливого майбутнього, яке опосередковує сьогодення, сьогоднішню діяльність людини, оскільки цілісні системи смислових утворень задають не самі по собі конкретні мотиви, а площину відносин між ними, тобто як раз той початковий план, ескіз майбутнього, який повинен передувати його реальному втіленню.

По-друге, найважливіша функція смислових утворень полягає в наступному: будь-яка діяльність людини може оцінюватися і регулюватися у контексті її успішності в досягненні тих чи інших цілей і з боку її моральної оцінки. Остання не може бути проведена «зсередини» самої поточної діяльності, виходячи з наявних актуальних мотивів і потреб. Моральні оцінки і регуляція необхідно мають на увазі іншу, позаситуативну опору, особливий, відносно самостійний психологічний план, прямо не захоплений безпосереднім перебігом подій. Цією опорою і стають для людини смислові утворення, особливо у формі їх усвідомлення – особистісних цінностей, оскільки вони задають не конкретні мотиви і цілі, а площину відносин між ними, загальні принципи їх співвіднесення [1, 2].

Сенс життя відображає життєву концепцію людини, усвідомлений і узагальнений принцип її життя, життєву мету. Сенс життя зумовлюється світоглядом людини і визначає систему її переконань і поглядів на світ, місце в ньому, ставлення до навколишньої дійсності та до самого себе, які є її внутрішнім надбанням [2].

Вектором, що задає напрямок, по якому йде розвиток «Я» у бік набуття сенсу життя, є таке динамічне утворення як смисложиттєві орієнтації, що є проявом високого рівня сформованості спрямованості особистості - смисложиттєвої спрямованості особистості, тобто такої структури особистості, в якій провідне місце займають мотиви пошуку людиною сенсу свого існування, побудови своєї долі.

Смисложиттєві орієнтації виступають регуляторами або механізмами спрямованої діяльності людини як суб'єкта та особистості. Вони являють собою узагальнену структурно-ієрархічну і динамічну систему уявлень, що є базовим елементом внутрішньої (диспозиційної) структури особистості, сформовану й закріплену життєвим досвідом індивіда в ході соціалізації та соціальної адаптації на основі індивідуально-типологічних особливостей, і є, таким чином, суб'єктивними складовими феномена сенсу життя [4].

Людина сприймає навколишню дійсність крізь призму власного бачення майбутнього. Будуючи свій життєвий світ завжди трохи наперед, вона орієнтується не лише на потреби сьогодення, а й на нові можливості та життєві перспективи. Здатність забігати наперед, за межі буденності і є тим вирішальним чинником, який зумовлює проектну ідею життєдіяльності особистості.

Література:

1. Леонтьєв Д.О. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира // I Всероссийская научно-практическая конференция по екзистенциальной психологии: материалы конференции / [под ред. Д.А. Леонтьєва, Е.С. Мазур, А.И. Сосланд]. - М.: Смысл, 2001. - 100-109 с.

2. Леонтьєв Д.О. Психология смысла: природа, структура и динамика смисловой реальности. – М.: Смыс, 1999. - 486 с.

3. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

4. Чудновский В.Е. Становление личности и проблема смысла жизни: избр. труды / В.Е. Чудновский. - М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НВО «МОДЕК», 2006. - 768 с.

Чумак В.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Бердянського державного
педагогічного університету
м. Бердянськ, Україна
Chumak-VV@yandex.ru

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ БЕЗРОБІТТЯ В КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТОСТІ

Після руйнування колишньої соціальної системи з кінця 80-х рр. XX століття в Україні реальністю став невідомий нам раніше інститут безробітних. Дані незалежних досліджень, одержаних у різні роки в різних країнах, свідчать про зниження психічного і соматичного здоров'я в осіб, що втратили роботу, вимушено або частково зайнятих, а також у членів їхніх сімей, у випускників вищих навчальних закладів за умови тривалої незайнятості, у вимушених переселенців.

Праці багатьох вчених (І. О. Баклицький, О.М. Гладун, Н.В. Жиляк, С.Б. Іваницька, І.О. Мороховець, Н.В. Мартиненко, Ю.В. Машика, В. О. Толочек, А.М. Фесенко та ін.) свідчать, що незайнятість чинить негативний вплив на психосоматику, психологічні функції та соціальні стереотипи, – а саме: зростає рівень зловживання алкоголем, наркотиками та тютюновою продукцією, правопорушення, суїцидальні

наміри, суїциди та інші негативні явища збільшуються пропорційно тривалості часу незайнятості. Спостерігається порушення сну, апетиту, сексуальної активності. Майже половина безробітних сприймає вимушену незайнятість як трагедію, що дорівнює по силі або більшою, ніж розлучення та його наслідки. У безробітних, порівняно з вибірками тих, що працюють, частота психічної і соматичної патології зростає від 1,5–2 до 4–10 разів. Результати вітчизняних досліджень безробітних підтверджують ці дані. У ряді країн – Норвегії, Швеції, Фінляндії та ін. – безробіття розглядається як соціомедичний діагноз.

В Україні у ІІІ кварталі 2018 року кількість зайнятого населення віком 15–70 років становила 16,7 млн осіб, а кількість безробітних відповідного віку – 1,4 млн осіб. У листопаді 2018 року в Україні було офіційно зареєстровано 301,0 тисяч безробітних, що на 29,6 тисяч більше, ніж у жовтні (повідомляє РБК-Україна з посиланням на дані вибіркового обстеження домогосподарств Державної служби статистики).

Отже, проблема безробіття залишається нерозв'язаною, вона потребує комплексного розв'язання зі сторони психологів, соціологів, менеджерів і державних структур. У даній роботі розглянемо психологічні аспекти незайнятість.

Стан безробітного досить різко висвітлює все те, що в «нормі» прямо не заявляє про себе, функціонуючи латентна на підсвідомому і несвідомому рівнях як регуляція поведінки і діяльності людини. Граничне узагальнення: «людина –сукупність суспільних відносин» (К. Маркс) в цьому випадку є правомірним.

У 1938 р. П. Айзенбергом і П. Лазарсфельдом було запропоновано *тристадійну модель,* у 90-х рр. ХХ століття найбільшого поширення набула модель австрійського психіатра Л. Пельцмана, згідно з якою процес утрати статусу працюючої людини поділяється на *чотири стресові фази*. Так, спочатку – стан невизначеності, шоку і дезорієнтації в результаті раптової втрати роботи, а також очікування звільнення. У подальші 2–4 місяці – стан певного емоційного підйому і «хороших перспектив» щодо пошуку роботи. У цей період відбувається конструктивне пристосування до ситуації. Після шести місяців втрати роботи – погіршення стану: руйнування звичок і поведінки, інтересів,

цінностей, цілей. Негативний вплив роблять коливання, пов'язані з надією знайти роботу. Через 12 місяців – домінують безпорадність і примирення із ситуацією, що склалася, звикання до стану бездіяльності, формується боязнь знайти роботу.

Вітчизняні дослідники приводять численні підтвердження цієї моделі. Вимушена незайнятість часто супроводжується «синдромом соціально-психологічної дезадаптації»: незадоволеністю життям, невпевненістю в собі, зниженням самооцінки, рівня соціальної активності та мотивації, руйнуванням базових життєвих цілей тощо. Як наслідок – підвищується рівень психоемоційної напруженості, погіршується здоров'я, відбувається дезінтеграція пошукової активності. У стані безробіття формуються установки за типом «госпіталізму»: спостерігається стомлюваність, вегетативні розлади, розлади пам'яті й уваги, тривога, апатія, страх, невизначеність відношення до майбутнього, порушення міжособистісних відносин, звуження кола спілкування, виникають проблеми дозвілля, порушується структура проведення вільного часу.

Основними *чинниками психосоматичних дисфункцій* виступають такі: *стать* (дані досліджень є неоднозначними); *вік* (безробітні середніх і старших років виявляють більший рівень дистресу); *освіта* (дані про взаємозв'язок суперечливі); *етнос* (стресовому впливу безробіття в більшій мірі піддаються представники некорінних етнічних груп); *час* (дисфункції досягають свого максимуму після трьох місяців).

Згідно з даними досліджень (В.О. Толочек) [2; 3, 127–142] , *кризові точки адаптації* суб'єкта до праці в організації приходяться на *перший, третій, шостий, дванадцятий, двадцять четвертий місяці.* Отже, *динаміка адаптації* суб'єкта праці до вимог діяльності, робочого місця і корпоративної культури організації та *динаміка дезадаптації* – деструкцій і регресу безробітних як суб'єктів праці, – є протилежними і симетричними, «дзеркальними»: інтенсивна адаптація / дезадаптація в перші 2–3 місяці; активна перебудова й узгодження безлічі фізіологічних і психічних процесів / їх руйнування – до 6 місяців: їх стабілізація і монотонна динаміка в подальший період – до 12 місяців; певне зниження якості діяльності у співробітників за незмінних умов

праці, і, навпаки, можлива деяка адаптація поведінкових симптомів у частини безробітних у подальший період – від 12 до 24 місяців і більш.

«Дзеркальна» схожість обговорюваних процесів указує на наявність безлічі несвідомих, свідомих, надсвідомих психологічних механізмів, що регулюють поведінку і діяльність суб'єкта праці в конкретних соціально-історичних умовах.

Отже, *безробіття* (посилаючись на думку В. О. Толочека) – це складний психологічний феномен, який включений в економічні, технологічні, соціальні механізми функціонування суспільства і одночасно виступає складовою частиною життєвого шляху особистості. *Безробіття* – різновид індивідуальної кризи зайнятості. Виникаючи в результаті вимушеної або добровільної втрати оплачуваної роботи, вона, як правило, супроводжується зміною соціального, професійного і матеріального статусу особистості, погіршенням психологічного благополуччя самої особистості та її найближчого соціального оточення, має певну часову тривалість і фази проходження, індивідуально-своєрідні механізми, критерії і психологічну ціну подолання.

Література:

1. Баклицький І. О. Психологія праці / І. О. Баклицький. – К. : Знання, 2008. – 655 с.

2. Толочек В. А. Профессиональная пригодность субъекта : ретроспектива и перспектива оценки / В. А. Толочек, Л. В. Винокуров // Акмеология. – 2006. – № 1. – С. 70–81.

3. Толочек В. А. Адаптация субъекта к социальной среде : парадоксы, парадигмы, психологические механизмы / В. А. Толочек // Мир психологии. – 2006. – № 3. – С. 127–142.

4. Чумак В. В. Психологія праці : навчальний посібник / Віктор Чумак. – Х. : Видавництво Іванченка І. С., 2017. – 159 с.

Шебанова В. І.
доктор психологічних наук,
професор кафедри практичної психології
Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна
vitaliashebanova@gmail.com

Лодиговська Ева
доктор соціальних наук (у галузі психології),
кафедра психології розвитку людини,
Інститут психології, Щецинський Університет, Щецин, Польща
ewalodygowska@gmail.com

САМОДЕТЕРМІНАЦІЯ ЯК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦІЇ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ З ПРОБЛЕМНОЮ ХАРЧОВОЮ ПОВЕДІНКОЮ

На сьогодні багато науковців досліджують проблеми мотивації та самодетермінації щодо різноманітних аспектів поведінкових проявів у контексті життєвого шляху (Т. Д. Василенко, Т. О. Гордєєва, О. Є. Дергачова, Д. О. Леонтьєв, Т. В.Тадеєва, P. P. Baard, E. L. Deci, R. M. Ryan та ін.), особливості внутрішньої та зовнішньої мотивації щодо різних аспектів повсякденного життя (Л. В. Дзюбко, Л. І. Гриценюк; О. Захарко, В. О. Климчук, В. В. Горбунова, А. К. Маркова, Т. О. Матіс, Т. Патирко, В. І. Чирков та ін.). Разом з тим серед сучасних досліджень ми не зустріли наукових розвідок, присвячених питанням внутрішньої мотивації щодо нормалізації харчової поведінки у осіб з проблемною ХП на підґрунті ідей психологічної теорії самодетермінації. Водночас низка авторів зазначають низький терапевтичний ефект лікування хворих на ожиріння та розлади харчової поведінки (РХП). Зокрема, за даними Національного інституту здоров'я США, у 30–60% осіб, які худли лише тільки за допомогою дієт та фізичного навантаження маса тіла поверталася до початкового рівня впродовж одного року, а через п'ять років, майже у всіх [2, 372].

На нашу думку, це зумовлено поверненням до «старих» стратегій харчування, відсутністю усвідомлення домінуючих патернів ХП як патологічних, систематичним порушенням рекомендацій фахівців, але все це, – є наслідком відсутності стійкої мотивації до нормалізації ваги. Отже, виникає потреба у дослідженні особливостей мотивації до нормалізації ХП у контингенту людей з проблемною ХП у континуумі «норма – патологія». Саме це і зумовило власні наукові пошуки у означеному напрямі, що було зроблено у низці публікацій [1; 2]. Стисло презентуємо наші умовиводи з означеного питання.

На основі наших власних спостережень виявлено, що, люди, які регулярно переїдають, здебільшого вважають, що джерело переїдання *знаходиться поза ними самими* (тобто не вони відповідальні за процес споживання їжі та порушення ваги, а зовнішні обставини). Відповідно, факт переїдання, як правило, взагалі заперечується, не визнається, не фіксується у свідомості або раціоналізується та пояснюється певним чином (наприклад: *«…їжа начебто кличе, зазиває мене…»; «їжа мене постійно спокушає»; «... я спираюся як можу – щосили, але, найчастіше, переконуюся у тому, що людина є слабкою, нікчемною та грішною істотою», «…якби мама не готувала так смачно, то я би не переїдав» тощо*). У подібних випадках приступ компульсивного переїдання, що виникає на тлі екстернальної та емоціогенної харчової поведінки, є засобом швидкого отримання задоволення в координатах соматичного «Я». При цьому вияви обжерливості відчужуються *(«це не Я, це від мене не залежить»)* або навіть, якщо і сприймаються як власні дії, за які дуже соромно та ніяково, то відповідальність за них не визнається, тобто перекладається на різноманітні зовнішні обставини.

Протилежна тенденція, коли джерело переїдання пов'язується лише із внутрішніми причинами, спостерігається здебільшого у анорексиків. Водночас, зауважимо, що така тенденція періодично (циклічно) з'являється й у тих, хто зазвичай схильний регулярно переїдати, зокрема, у буліміків (у період дотримання жорсткої обмежувальної дієти, що співвідноситься з даними досліджень інших науковців). Особливістю цього періоду є те, що люди з домінуванням проблемної ХП у модусі «обмеження в їжі» з гордістю відзначають свою перемогу «над їжею», оскільки відчувають, що внутрішнє джерело ініціації до перемоги над вагою та/або подолання тяжіння до їжі знаходиться в них самих.

У зв'язку з вагомістю інтеріоризації принципів здорового харчування та корекції перекручених патернів ХП *особливого значення набуває проблема динаміки та переходу від ззовні мотивованих дій до аутентичної регуляції,* тобто з'ясування умов, що сприяють та перешкоджають інтеріоризації та інтеграції *нормалізованої ХП.*

Під час власних емпіричних досліджень нами було встановлено, що діти (підлітки та юнаки) з проблемною ХП часто сприймають власних батьків як ворогів у тих ситуаціях, коли батьки намагаються завадити

здійсненню ними тих або інших викривлених харчових стратегій (проявів обжерливості, блювоти, відмови від їжі) [2; 3].

Це зумовлює значне погіршення дитячо-батьківських стосунків. Наслідком цього є цілеспрямований пошук підтримки та допомоги серед себе подібних, зокрема, пошук неформальних зв'язків (єдиновірців) у різноманітних групах віртуального простору, де окрім бажаного розуміння та прийняття на ґрунті споріднених цінностей та інтересів люди з проблемною ХП отримають численні шкідливі поради, що може зумовлювати поглиблення розвитку хвороби. Отже, спілкування людини з проблемною ХП у віртуальному середовищі однодумців, з одного боку, дає їй можливість заповнити порожнечу від втрати неформальних зв'язків із близькими, а з іншого – зумовлює відчуження та віддаленість від близьких і рідних та значно поглиблює кризу стосунків з ними [2; 3].

Аналіз форм та стилів мотивації як певного психологічного дискурсу самодетермінації ХП дозволяє запропонувати практичні рекомендації та визначити напрями формування внутрішньої мотивації на здоров'язбережувальну ХП. На нашу думку, психологічна допомога людям з проблемною ХП у спектрі «переїдання – обмеження в їжі» та деформаціями ваги потребує:

1. Допомогти визначенню: а) перешкод на шляху досягнення мети та співвідношення власних потенцій з можливостями їх досягнення; б) «сильних» та «слабких» рис особистості та їхнього співставлення з бажаними цілями (задля усвідомлення можливості-неможливості досягнення цілей з урахуванням реальних якостей особистості).

2. Розробити разом із клієнтом поетапну стратегію досягнення цілей. У процесі подолання труднощів та перешкод на шляху досягнення бажаного розвивати здатність позитивного оцінювання навіть «незначного» результату, усвідомлення успіху як результату боротьби, що підвищує почуття самоцінності, компетентності, самодетермінованості, самоздійснення, задовольняє потребу у значущих відносинах, домаганнях, стосунках.

3. Допомогти віднайти баланс між «хочу» – «потрібно» – «можу», між жорстким контролем та свободою, між зовнішніми вимогами та внутрішньою свободою. Людина співвідносить своє відчуття «хочу»

(бажання, захоплення, інтереси тощо) з самовідчуттям «можу» (можливостями, самоставленням, самооцінкою) і тиском необхідності «потрібно» (самоконтроль, що включає в себе самоорганізацію, а також уявлення про соціальні еталони, настанови, вимоги тощо).

4. Сформувати навички аналізу співвідношення між тими можливостями, які надає реалізація мети й тими зусиллями, які необхідно витратити задля її досягнення (визначення своєрідної «ціни» за реалізацію мети). Низка простих питань дозволяє краще усвідомити актуальність, важливість, імовірність, досяжність поставлених цілей: Наскільки мені це необхідно зараз та у майбутньому? Яка ймовірність досягнення бажаного результату? Що зміниться в моєму житті, якщо я цього досягну? Що зміниться в моєму житті, якщо я цього не досягну? Що трапиться в моєму житті, якщо це не відбудеться? Чого не трапиться в моєму житті, якщо це не відбудеться?

Література:

1. Бурлачук Л. Ф., Шебанова В. І. Локус каузальності як фактор трансформації внутрішньої картини життєдіяльності особистості з розладами харчової поведінки // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – №1 (46). – С. 53–66.

2. Шебанова, В. И. Тренинг нормализации пищевого поведения: Программа психологического сопровождения на пути к свободе от переедания. Практическое руководство. – Херсон : ПП Вишемирский В. С., 2014. – 394 с.

3. Шебанова В. І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма–патологія». Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. – 612 с.

4. Шебанова В. І. Психологія харчової поведінки : дис. … доктора психол. наук: 19.00.01 Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2017. – 560 с.